

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE – IFRN

BÁRBARA SANTANA DE MOURA

**CRENÇAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO DO  
IFRN- CAMPUS NATAL CENTRAL SOBRE AS TEORIAS DE AQUISIÇÃO  
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Natal/RN

2019

**BÁRBARA SANTANA DE MOURA**

**CRENÇAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO DO  
IFRN- CAMPUS NATAL CENTRAL SOBRE AS TEORIAS DE AQUISIÇÃO  
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Trabalho de conclusão de Curso Superior apresentado ao curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como pré-requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Espanhol.

Professora Orientadora: Dra. Girlene  
Moreira da Silva

**NATAL/RN  
2019**

Moura, Bárbara Santana de.  
M929c Crenças de professores de espanhol do ensino médio do IFRN -  
Campus Natal Central sobre as teorias de aquisição de língua  
estrangeira / Bárbara Santana de Moura. – Natal, 2019.  
xx f : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Espanhol) –  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande  
do Norte. Natal, 2019.

Orientador (a): Dra. Girlene Moreira da Silva.

1. Professor de espanhol – Crenças. 2. Aquisição da segunda  
língua espanhol – Teorias. 3. Língua espanhola. I. Silva, Girlene  
Moreira da. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte. III. Título.

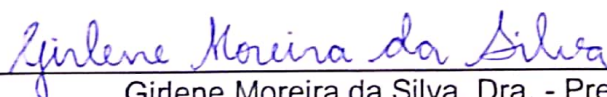
CDU 821.134.2

BÁRBARA SANTANA DE MOURA

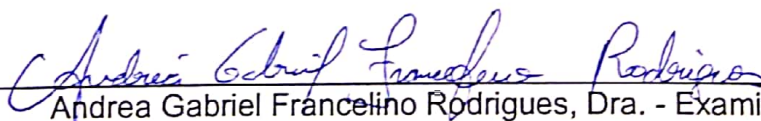
**CRENÇAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO DO  
IFRN- CAMPUS NATAL CENTRAL SOBRE AS TEORIAS DE AQUISIÇÃO  
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Licenciatura em Espanhol do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como pré-requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Espanhol.

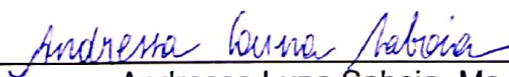
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 04/07/19 pela seguinte Banca Examinadora:



\_\_\_\_\_  
Gírlene Moreira da Silva, Dra. - Presidente  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



\_\_\_\_\_  
Andrea Gabriel Francelino Rodrigues, Dra. - Examinadora  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



\_\_\_\_\_  
Andressa Luna Saboia, Me. - Examinadora  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho a minha família e amigos, e em especial a minha mãe e irmã que acreditaram sempre no meu potencial. E aqueles que assim como eu, consideram que a educação é a força transformadora mais forte que existe numa sociedade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter sempre iluminado o meu caminho, ajudando a me manter firme aos meus propósitos de acordo com sua vontade e por ter colocado pessoas incríveis na minha vida que contribuíram imensamente nos bons e maus momentos.

A minha mãe, que sou extremante grata pelo seu carinho, apoio e dedicação e por ser para mim o real significado de amor infinito.

Ao meu pai, que sempre confiou em mim e se esforça constantemente para que eu tenha a melhor educação, sou muito agradecida por isso.

A minha irmã Beatriz, que é um dos maiores presentes que Deus me concedeu, sou imensamente grata pelo o companheirismo que construímos e como você consegue ser um raio de sol na minha vida.

Ao Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagem (NUPEL), pela importância que teve para minha formação acadêmica, pelos primeiros passos na pesquisa, por todo apoio, acolhimento e aprendizados; assim como também a todos os pesquisadores que fazem parte do núcleo

Aos professores do curso Letras Espanhol, em especial às minhas queridas Professoras Doutoras Carla Falcão, Elisa Pereira, Andrea Gabriel, agradeço enormemente por todo carinho e aprendizado.

À Professora Dra. Girlene, que, mais que uma orientadora, tornou-se para mim fonte de inspiração como profissional e como ser humano, pelo seu carinho, pela sua competência, paciência desde o projeto até a realização deste trabalho e por me ajudar a ser sempre melhor. Agradecerei eternamente.

Aos meus amigos, Mariana, Alana, Irleide, Marília, que fizeram esses anos no IFRN muito mais sensacionais do que eu poderia imaginar. À Júlia e sua família, pela amizade que nós construímos desde os onze anos de idade e mantemos até hoje apesar da distância. À Nicoli e Wesley pelas boas gargalhadas que sempre temos juntos.

Ao meu namorado pelo carinho, paciência e compreensão ao longo deste trabalho.

E a todos aqueles que de alguma forma, durante a jornada, contribuíram positivamente emanando luz para que esse trabalho se concretizasse.

As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos. Rubem Alves (2011)

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral averiguar as crenças dos professores de língua espanhola do ensino médio do Campus Natal Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) sobre as teorias de aquisição de segundas línguas. Quanto ao tipo de pesquisa classificamos a nossa pesquisa como descritiva, especificamente, a descrição das crenças dos professores de Espanhol do IFRN CNAT sobre as teorias de aquisição de segundas línguas. Em relação a metodologia, o cunho da pesquisa é exploratório, pois não intervimos no ambiente pesquisado e procuramos descrever, classificar e interpretar os dados obtidos. Ao que tange à abordagem do problema e análise dos dados, classificamos nossa pesquisa como quanti-qualitativa. Os sujeitos participantes foram professores do IFRN *Campus* Natal Central. Os dados foram obtidos entre os meses dezembro de 2018 e abril de 2019. O instrumento foi um questionário aplicado aos professores participantes, com doze questões (entre objetivas e subjetivas), contemplamos questões referentes à formação Inicial, crenças relacionadas ao ensino de segundas línguas e teorias de aquisição de segundas línguas. O questionário foi idealizado a partir de leituras dos textos de Baralo (2004). Os principais teóricos que fundamentam o nosso estudo foram: no âmbito das crenças, Pajares (1992), Barcelos (2001, 2004) e Silva (2005); no campo dos estudos sobre teorias de aquisição de segundas línguas foram: Larsen-Freeman e Long (1991) Paiva (2008), Johnson (2004), Chomsky (1975), Schumman (1978), entre outros. Ao final da pesquisa os objetivos foram alcançados e foi possível perceber que os professores consideram importante estudar as crenças que permeiam as teorias de aquisição de segundas línguas. Palavras-chave: Crenças. Teorias de aquisição de segundas línguas. Espanhol. Professores.



## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo general averiguar las creencias de los profesores de lengua española de enseñanza media del Campus Natal Central, del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) sobre las teorías de adquisición de segundas lenguas. En cuanto al tipo de investigación, clasificamos nuestra investigación como descriptiva, específicamente, la descripción de las creencias de los profesores de español del IFRN CNAT, sobre las teorías de adquisición de segundas lenguas. En relación con la metodología, el cuño de la investigación es exploratorio, pues no intervenimos en el ambiente investigado y buscamos describir, clasificar e interpretar los datos obtenidos. En cuanto el abordaje del problema y análisis de los datos, clasificamos nuestra investigación como cuantitativa. Los sujetos participantes fueron profesores del IFRN *Campus Natal Central*. Los datos fueron obtenidos entre los meses de diciembre de 2018 y abril de 2019. El instrumento fue cuestionario aplicado a los profesores participantes, con doce cuestiones (entre objetivas y subjetivas), contemplamos cuestiones referentes a la formación inicial, creencias relacionadas a la enseñanza de segundas lenguas y teorías de adquisición de segundas lenguas. El cuestionario fue idealizado a partir de lecturas de Baralo (2004). Los principales teóricos que fundamentaron nuestro estudio fueron en el ámbito de las creencias, Pajares (1992), Barcelos (2001, 2004) y Silva (2005); en el ámbito de los estudios teorías de adquisición de segundas lenguas: Larsen-Freeman y Long (1991) Paiva (2008), Johnson (2004), Chomsky (1975), Schumman (1978), entre otros. Al final de la investigación los objetivos fueron alcanzados y fue posible percibir que los profesores consideran importante estudiar las creencias que permean las teorías de adquisición de segundas lenguas.

Palabras clave: Creencias. Teorías de adquisición de segundas lenguas. Español. Profesores.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Modelo de ASL e teoria linguística segundo Baralo 1998.....	18
Quadro 2: Respostas dos professores sobre as teorias estudadas na graduação.....	37
Gráfico 1: Crenças sobre a idade para aprender línguas .....	45
Gráfico 2: Crenças diversas sobre a aprendizagem de línguas .....	47
Gráfico 3: Crenças sobre aprendizagem das regras gramaticais das mais simples para as mais complexas .....	48
Gráfico 4: Crença a respeito da correção de erros com a finalidade de evitar a formação de maus hábitos.....	49
Gráfico 5: Crença sobre aprender com os erros dos outros na sala de aula .....	51
Gráfico 6: Crenças variadas sobre a aprendizagem de línguas .....	51
Quadro 3: Acréscimos sugeridos pelos participantes ao quadro proposto pela autora.....	52

## LISTA DE SIGLAS

AC - Análise Contrastivo

ASL- Aquisição de Segundas Línguas

CNAT- *Campus* Natal Central

ELE - Espanhol como Língua Estrangeira

E- R - Estímulo Resposta

GU - Gramática Universal

IFRN- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

LA- Linguística Aplicada

LM – Língua Materna

L1 - Língua Materna

L2 - Segunda Língua

LE - Língua Espanhola

MERCOSUL- Mercado Comum do Sul

OCEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

TSC - Teoria Sociocultural

ZSP- Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>17</b>
2.1 AS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS.....	17
2.2 OS ESTUDOS SOBRE CRENÇAS.....	26
2.3 CRENÇAS SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	30
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>31</b>
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	32
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	32
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	33
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	34
3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	35
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>36</b>
4.1 FORMAÇÃO.....	36
4.2 CRENÇAS SOBRE ENSINO E TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS.....	41
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>55</b>
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	61
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	64

## 1 INTRODUÇÃO

Os conhecimentos sobre outro idioma sempre foram uma necessidade para o ser humano, tendo historicamente importância e espaço demarcado nas sociedades, uma vez que eles estão associados a cultura e as especificidades de cada comunidade. Na contemporaneidade, com a constante integração entre culturas diferentes proporcionada pelo capitalismo, a necessidade de aprender uma língua estrangeira tornou-se cada vez mais evidente.

A língua espanhola (doravante E/LE) é o idioma oficial de vinte e um países no mundo e está presente em diversos países como língua estrangeira, inclusive no Brasil. Começou a existir um maior vínculo entre o nosso país e a língua espanhola quando as relações com os países latino-americanos se tornaram mais intensas, em especial com a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) que é a mais abrangente iniciativa de integração regional da América Latina, surgida no contexto da redemocratização e reaproximação dos países da região ao final da década de 1980.

Sendo assim, a língua espanhola foi incluída nos currículos escolares do Brasil através da lei 11.161, de agosto de 2005, tornando a oferta obrigatória nas escolas do Ensino Médio, porém, no ano de 2016, o Ensino Médio passou por reformas e a lei que garantia a presença do espanhol como língua estrangeira foi revogada pela Medida Provisória nº 746 que suspende a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Desta maneira, não há mais a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola nas escolas brasileiras, o que altera bastante o cenário do ensino desse idioma no Brasil.

O contexto educacional no nosso país enfrenta diversas barreiras e é inegável que ensinar um idioma seja ele o espanhol ou qualquer outro, envolve diversas questões, tal como as crenças que os professores carregam consigo. Deste modo, com o propósito de colaborar com os estudos relacionados às crenças de professores de espanhol sobre as teorias de aquisição de língua estrangeira (doravante LE) com o foco em língua espanhola, o presente trabalho buscou compreender as crenças que permeiam o ensino da língua espanhola.

Tendo em vista que as crenças que os professores possuem vão muito além da sala de aula, são concepções formadas ao longo de anos e

influenciadas pelo meio social, segundo Richards e Lockhart (1994) as crenças e os valores dos professores constroem sua cultura de ensino e que as crenças são pessoais e intuitivas e, muitas vezes, implícitas.

Assim, através de leituras e de discussões sobre a importância de compreender o processo de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira e de como evitar que as crenças relacionadas a esse tema possam interferir no fazer docente, surgiu o interesse em elaborar um estudo que trouxesse resultados no ambiente da sala de aula.

Com o encantamento pelos caminhos da linguística aplicada (doravante LA), o interesse em realizar uma pesquisa que pudesse contribuir para desmitificar crenças que são formadas no decorrer de anos, em especial na formação de professores, aumentou, principalmente por entendermos que é necessário que os professores possam refletir a respeito da sua prática, pois tem influência direta na vida dos alunos.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a língua espanhola é ofertada para os alunos do nível médio integrado somente no último ano (4º ano) e, por ser o lugar que oferece um ensino de qualidade e por ter professores com formação específica na área de atuação, por essas razões optamos por realizar o trabalho no IFRN- *Campus* Natal Central. Assim, alguns questionamentos impulsionaram o desejo em realizar a pesquisa. Com isso, elaboramos os seguintes questionamentos: 1) quais os conhecimentos sobre teorias de aquisição de segundas línguas dos professores de língua espanhola do ensino médio do *Campus* Natal Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) ?; 2) quais as crenças dos professores de língua espanhola do ensino médio do *Campus* Natal Central do IFRN sobre as teorias de aquisição de segundas línguas?

Essa temática é extremamente importante para que seja possível compreender melhor como ocorre esse processo tão singular e, especialmente, entender e conhecer as linhas teóricas que surgiram ao longo dos anos, com o intuito de esclarecer esse processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Intimamente relacionado a esse processo estão as crenças que envolvem a formação a uma língua estrangeira. Entendendo que essas crenças podem, muitas vezes, não possuir fundamentação teórica alguma.

A importância de se estudar crenças está relacionada ao fato de que elas são refletidas nas ações e metodologias utilizadas pelo professor na sala de aula, assim como nas estratégias utilizadas pelos alunos em seu aprendizado.

As crenças podem ser consideradas como ideias daquilo que ainda não temos conhecimento, do que desconhecemos, como propõe Dewey (1993 *apud* BARCELOS, 2004, p.129): “Crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agir, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro”. Outros estudos de Barcelos (2001, 2004, 2006), focados em uma minuciosa análise de crenças, tiveram resultados que corroboram a ideia de que o contexto em que as crenças estão inseridas auxilia a compreensão da origem delas. A autora esclarece que as crenças não são apenas provenientes de processos cognitivos, mas também sofrem intervenção de acontecimentos sociais. Isto é, as experiências dos estudantes influenciam diretamente na construção das percepções dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem da LE, como observamos em Barcelos (2001): “[...]as crenças são formadas pela cultura dos alunos e pelos contextos sociais nos quais eles estão inseridos” (BARCELOS, 2001, p.85).

A seguinte investigação, partindo dos questionamentos idealizados, teve como objetivo geral averiguar as crenças dos professores de língua espanhola do ensino médio do *Campus* Natal Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) sobre as teorias de aquisição de segundas línguas.

A partir do macro objetivo, podemos delimitar os objetivos específicos da pesquisa, sendo eles: identificar quais as teorias de aquisição de segundas línguas que os professores de língua espanhola do ensino médio do *Campus* Natal Central do IFRN estudaram durante sua formação, investigar as crenças dos professores de língua espanhola do ensino médio do *Campus* Natal Central do IFRN sobre as teorias de aquisição de segundas línguas.

Diante disso, compreendemos a relevância das teorias de Aquisição de Segundas Línguas (ASL), de acordo com Larsen-Freeman e Long (1991, p.227) já foram propostas “[...] pelo menos quarenta „teorias” de ASL [...]”; mas,

embora haja um número tão grande de teorias, hipóteses e modelos de ASL, ainda não se chegou a um consenso sobre como aprendemos uma língua, pois nenhuma dessas propostas apresenta uma explicação completa do fenômeno.

É importante que os professores de línguas estrangeiras, conscientes de que atuam em diversas realidades, no decorrer de seus cursos de licenciatura e suas carreiras profissionais, compreendam também que nenhuma abordagem de ensino contempla todas as questões que envolvem o processo de aquisição e aprendizagem da língua estrangeira e que a reflexão sobre a própria realidade depende de uma formação sólida e contínua que abrange leitura críticas.

Nosso trabalho se desmembra em cinco partes, sendo a primeira dedicada à esta introdução. A segunda parte foi dedicada à fundamentação teórica, em que destacamos as seguintes partes: as teorias de Aquisição de Segundas Línguas, os estudos sobre crenças

A terceira parte da pesquisa apresenta a metodologia usada para o alcance dos objetivos, destacando e detalhando o tipo de pesquisa, os sujeitos, o contexto e os instrumentos usados.

A quarta parte conta com a análise dos dados extraídos do processo metodológico, com a análise do questionário realizado com os professores para a discussão dos dados obtidos e as argumentações com o intuito de comprovar os questionamentos levantados e dos objetivos traçados.

Por fim, a quinta parte, trata das considerações finais da pesquisa que nos levam a destacar os principais pontos da investigação, evidenciando os dados levantados, as limitações encontradas e o incentivo para ideias futuras pertinentes à temática.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção está o embasamento teórico do presente trabalho: partindo das teorias de aquisição de segundas línguas, posteriormente, os estudos sobre crenças contendo um resumo da história e desenvolvimento das crenças e por fim crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.

### 2.1 AS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS

Aprender uma nova língua é um longo processo, que pode ser considerado um desafio, seja pela motivação oriunda de um desejo pessoal e/ou profissional, ou mesmo, por uma situação comunicativa a qual obrigue o indivíduo a aprender a língua, como é o caso dos refugiados, que na maioria das vezes não conhecem a língua do país que está vivendo.

Ao iniciar seus estudos, o aprendiz atua, de um modo geral, processos cognitivos para o desenvolvimento do novo idioma com estrutura e etapas próprias, muitas vezes não correspondentes à língua materna nem à língua estrangeira estudada. De acordo com Miguel A. Martín Sánchez (2010) o professor de LE<sup>1</sup>(Língua Estrangeira) é uma figura chave para o processo de ensino/aprendizagem da língua.

A aquisição da língua materna e a aprendizagem de segundas línguas ou línguas estrangeiras, são processos com diversas etapas pelas quais o aprendiz passa e supera de variadas maneiras. Sendo assim, é extremamente importante o estudo deles, etapa por etapa, para que se consiga conhecê-los melhor e ter ciência de como o aluno aprende.

Ao longo de décadas, pesquisadores têm tentado construir teorias que possam descrever o processo de aquisição de língua materna, ou L1.

É incontestável a importância dessas tentativas de teorização uma vez que a linguagem é ferramenta simbólica comum a todos os seres humanos nas diversas sociedades. Por outro lado, tais modelos teóricos também têm sido tomados como ponto de partida para muitas pesquisas na área de aquisição de segunda língua (L2). (BEZERRA, 2003, p. 1)

---

<sup>1</sup> No nosso estudo, não faremos distinção entre LE e L2.

De acordo com Mitchell & Myles (1998), a necessidade de se entender melhor o processo de aquisição de segunda língua deve-se a duas razões básicas:

[a] o aumento de conhecimento nessa área é interessante por si, além de permitir que se compreendam melhor questões ligadas à natureza da linguagem, da aprendizagem humana e mesmo em relação à comunicação; [b] tal conhecimento será útil, pois, se pudermos explicar melhor o processo de aprendizagem, melhor poderemos dar conta do porquê de sucessos e insucessos observados em aprendizes de L2. (MITCHELL & MYLES. 1998 p. 2)

O número de teorias, hipóteses e modelos de Aquisição de Segundas Línguas é realmente muito grande e até hoje ainda não foi alcançado uma unanimidade a respeito de como aprendemos um idioma, visto que nenhuma das teorias propostas aponta uma explicação completa do fenômeno. Segundo Baralo (1998, p.83) os modelos de ASL sempre se apoiam em uma teoria linguística e em uma teoria de aprendizagem da mesma época.

Quadro 1- Modelo de ASL e teoria linguística segundo Baralo, 1998.

<b>Escolas Linguísticas</b>	<b>Estruturalismo Saussure 1915</b>	<b>Funcionalismo Escola de Praga 1930</b>	<b>Gerativismo Chomsky 1959</b>
<b>Teorias de aprendizagem</b>	Condutivismo: Criação de hábitos	Mentalismo Cognitivismo	
<b>Modelos de aquisição</b>	Análise contrastiva	Análise de erros Interlíngua	

Fonte: Adaptado de BARALO (1998).

Uma das primeiras teorias que temos conhecimento é o Behaviorismo (Skinner, 1957) que originou a teoria do estímulo-resposta (E-R) que conceitua a língua como um conjunto de estruturas e a aquisição como formação de hábitos automáticos. Ao ignorar qualquer mecanismo interno, a proposta destaca a importância do ambiente linguístico e dos estímulos que produz.

A aprendizagem é considerada como um comportamento observável o qual é adquirido por meio de estímulos e respostas na forma de repetição

mecânica. Assim, adquirir uma língua é adquirir também hábitos automáticos. Segundo Johnson (2004, p.18), o behaviorismo “[...] via a aprendizagem como a habilidade de inferir padrões linguísticos dos exemplos fornecidos ao aprendiz por seu ambiente.”

De acordo com o quadro geral do behaviorismo radical, pode-se dizer que a aprendizagem é fruto do condicionamento operante. É, deste modo,

Um comportamento observável, descrito em termos da contingência de reforço. Enquadrada nestes termos, a aprendizagem da linguagem seria, por assim dizer, fator de exposição ao meio, e decorrente de mecanismos comportamentais. Ou seja, aprender uma língua não seria diferente, em essência, da aquisição de outras habilidades e comportamentos, já que se trata de acúmulos de “comportamentos verbais”. (Cf. BANDINI; DE ROSE, 2007, p. 18-28).

Um ponto importante a ser destacado nesse modelo pedagógico de ensino da linguagem é o de que “a aprendizagem do comportamento de falante teria como condição necessária a aprendizagem prévia do comportamento de ouvinte.” (ARRUDA JÚNIOR, 2015, p. 121).

A teoria behaviorista da linguagem parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem consiste numa cadeia de estímulo-resposta-reforço. “O ambiente fornece os estímulos - neste caso, estímulos linguísticos - e a criança fornece as respostas - tanto pela compreensão como pela produção linguística.” (ARRUDA JÚNIOR, 2015, p. 120).

A criança, por esta teoria, ao longo do processo de aquisição linguística, é recompensada ou reforçada na sua produção pelos adultos que a rodeiam. A aprendizagem, tanto da língua materna como de outra língua, se daria por meio de repetições, resultando na formação de hábitos automáticos e observáveis.

Entretanto, Larsen-Freeman & Long (1991, p. 266), consideram que estímulos e respostas não são suficientes para explicar a língua adicional, apesar de o behaviorismo ser uma explicação adequada para a aquisição da pronúncia e a memorização mecânica de fórmulas.

Outra teoria intimamente relacionada ao ambiente foi proposta por Schumman (1978). De acordo com ele, ASL é o resultado da aculturação que ele define como “[...] a integração Psicológica e social do aprendiz com o grupo da língua alvo.” (SCHUMMAN, 1978, p.29).

Schumann (1978,p.20) com base em um estudo que observou seis aprendizes; duas crianças, dois adolescentes e dois adultos. Ele coletou informações por meio de questionários e acompanhou estes aprendizes em situação de conversa espontânea durante dez meses. Schumann concluiu que a ASL resultaria da aculturação, que é definida pelo autor como “a integração social e psicológica do aprendiz com a língua alvo do seu grupo”.

O modelo da aculturação argumenta que os aprendizes serão bem-sucedidos na ASL se houver pouca distância psicológica e social entre eles e os falantes da segunda língua. A teoria da aculturação pode ajudar a explicar, nem que seja parcialmente, a aquisição de outra língua ou o fracasso da tentativa de aprendizagem.

Já a hipótese do output ou da lingualização, foi formulada por Swain (1985). Ela postula que não basta o input compreensível e afirma que, para adquirir uma língua, precisa-se também do output compreensível. Ela ressignifica o conceito de output, até então entendido com o resultado ou o produto da faculdade da linguagem, passando a defendê-lo como parte do processo de aprendizagem. Swain (2005,p.471) explica que “há uma mudança no significado de output como substantivo, uma coisa ou um produto para output como verbo, uma ação ou um processo”.

São três as funções do output: observação, testagem de hipótese e reflexão sobre a linguagem.

Swain (1995,p.1266) acredita que, ao usar a língua, os aprendizes “podem observar a lacuna entre o que querem e o que conseguem dizer, reconhecendo o que não sabem, ou apenas sabem parcialmente”. Essa capacidade de observar as falhas na produção da linguagem é essencial para a ASL, pois o aprendiz pode direcionar sua atenção para o que precisa aprender e, possivelmente, atentar para inputs relevantes.

A produção dá ao aprendiz a oportunidade de testar hipóteses, refletir sobre a língua e modificar o output. Swain (2005) explica que os aprendizes testam se o que estão produzindo funciona e, quando negociam sentido, refletem sobre a língua produzida pelo outro e pelo próprio aprendiz.

Em 2006, a autora propôs a substituição do termo output por lingualização. Swain (2006, p.2) define lingualização como “um processo sem fim e dinâmico de uso da língua para produção de sentido”. Para ela,

lingualização implica qualquer uso da língua, na forma oral ou escrita, e até a fala consigo mesmo.

Na hipótese de interação, o radicalismo de Krashen sofreu um contraponto nos trabalhos de Hatch (1978) e de Long (1981, 1996) que apostaram na hipótese da interação para explicar a ASL. Eles consideram que o input, sozinho, não pode ser responsável pela ASL. Hatch (1978) discorda da hipótese de que o aprendiz primeiro processa input para depois interagir. De acordo com ela, aprende-se primeiro a conversar para então interagir verbalmente e, as estruturas linguísticas seriam adquiridas nesse processo.

Apesar de não desconsiderar o papel do input modificado, Long (1996) afirma que a negociação de sentido é essencial ao processo de aquisição. Essa negociação se dá na forma de uma indicação de entendimento ou não entendimento da fala do outro, bem como na ajuda ao outro para que ele expresse suas ideias e correções. Neste processo de negociação, auxiliado por um falante mais competente, o aprendiz faz ajustes e impulsiona sua aquisição da L2.

Outra reação à posição radical de Krashen (1997) na defesa da primazia do input está presente na teoria desenvolvida por Swain (1985), que defende a hipótese do output, ou seja, da produção.

Em contrapartida à perspectiva ambientalista, os seguidores de Chomsky tentam entender a ASL à luz da teoria da gramática universal (GU), entendida como uma capacidade humana inata. O interesse de Chomsky (1975) é a natureza da linguagem que ele entende como sendo o espelho da mente.

Segundo a teoria de Chomsky, todo ser humano é biologicamente dotado com a faculdade da linguagem, o dispositivo de aquisição referente a essa faculdade, que é responsável pelo estado inicial do desenvolvimento da linguagem. É essa faculdade que ele denomina Gramática Universal (GU). Chomsky (2002, p.13) define língua como “um conjunto (finito ou infinito) de frases, cada uma finita no seu tamanho e construída a partir de um conjunto finito de elementos”.

O interesse de Chomsky sempre foi a natureza do fenômeno da linguagem, e não uma língua específica. Suas obras foram muito influentes

nesta área, principalmente pela crítica que ele faz ao behaviorismo. (Chomsky, 1959).

A teoria da GU considera que o input obtido do ambiente é insuficiente para explicar a aquisição de uma língua.

Um grupo de pesquisadores defende que a segunda língua (L2) não se comporta como uma língua natural e, sendo assim, não sofre interferência da GU. Os apoiadores deste grupo consideram a aquisição de L2 distinta da língua materna. Eles acreditam que existe um período crítico para essa aquisição durante o desenvolvimento infantil, porém que na aprendizagem de adultos haveria outros mecanismos envolvidos.

Um segundo grupo de pesquisadores compreende que não há diferença entre os dois processos e que os aprendizes continuariam utilizando os princípios e parâmetros dispostos na GU.

Por fim, um terceiro grupo acredita que a GU é parcialmente responsável pela aquisição da L2. De acordo com este grupo, os parâmetros já configurados para a primeira língua serviriam de base para a segunda, no entanto sofreriam alterações para o desenvolvimento da L2.

A maior crítica feita à hipótese da GU, de acordo com Mitchel & Myles (2004, p. 24), é o fato de os estudos realizados com base na hipótese da existência de uma gramática universal se interessar “apenas pelo aprendiz como um processador da mente que contém linguagem”, e não como um ser social.

A facilidade ou propensão que algumas pessoas alegam ter pode ser uma evidência dessa capacidade inata, ou GU, defendida pela teoria chomskiana. No entanto, os grupos afirmam que isso não é o bastante. Deve haver explicações também no ambiente, como na teoria de aculturação.

A hipótese da compreensão, último nome dado por Stephen Krashen à sua teoria sobre a aquisição de uma segunda língua, foi fortemente influenciada pelos pressupostos teóricos chomskianos.

A proposta de Krashen foi primeira intitulada hipótese monitor (Krashen, 1985), depois hipótese do input (Krashen, 1997) e, mais recentemente, hipótese da compreensão (Krashen, 2004). Suas principais hipóteses podem ser resumidas assim:

- a) aquisição e aprendizagem não são sinônimos. A aquisição se dá de forma inconsciente, por meio da exposição do idioma, e a aprendizagem ocorre de forma consciente e monitorada.
- b) a aquisição é fruto de processos mentais que transformam o input compreensível em estruturas gramaticais inconscientes, em uma ordem previsível.
- c) a aprendizagem consciente funciona como um monitor, ou seja, como um editor da produção linguística.
- d) a alta ansiedade, que Krashen denomina filtro afetivo, impede que o input alcance as partes do cérebro responsáveis pela aquisição.

O modelo de Krashen vê a aquisição em uma perspectiva linear, pois, além de estabelecer uma relação de causa e efeito entre o input (o que o aprendiz ouve e lê) e o que se adquire, prevê que essa aquisição se dá em uma ordem previsível. No entanto, torna-se importante a exposição do idioma nas mais diversas formas de input.

Enquanto Krashen mantém o foco no input para a aquisição de uma língua, a teoria do conexionismo, segundo Del Rio (1996), considera a aquisição de um hábito como uma tentativa de ensaio e erro. O autor propôs três leis que caracterizam a aprendizagem.

1. Lei da prontidão - satisfação/aborrecimento;
2. Lei do exercício - prática, repetição;
3. Lei do efeito - fortalecida/enfraquecida, recompensa/punição.

Nesta teoria, a aprendizagem é compreendida como “um processo mecânico, como uma associação de estímulos, de resposta e reforço”. (Sacristán, 2000). Ainda segundo Del Rio (1996, p. 32):

A aprendizagem é um processo e, em suas unidades mais primárias ou básicas, ocorre quando a pessoa, em virtude de determinadas experiências, que incluem necessariamente inter-relações com o contexto, produz novas respostas, modifica as existentes (...) ou quando o indivíduo estabelece novas relações entre sua atividade e o ambiente do qual faz parte.

Essa teoria rejeita que a linguagem seja uma faculdade inata; ela defende, assim como behaviorismo, que a aprendizagem é fruto de associação entre as informações.

A teoria Sociocultural (TSC) por sua vez, baseada no trabalho do psicólogo russo Vygotsky, tem como fundamento a ontologia do indivíduo social (Gass & Selinker, 2008). Nessa teoria, a aquisição de segunda língua é um processo situado contextualmente e é a partir dessa perspectiva que a teoria explica os processos cognitivos relacionados à aprendizagem.

Assim, de acordo com Lantof e Thorne (2007), a linguagem, enquanto ferramenta simbólica mais importante, permite ao ser humano organizar e controlar processos mentais - memória, atenção voluntária, aprendizagem entre outros.

Os processos de desenvolvimento cognitivo são implementados através da participação do indivíduo em contextos com estrutura cultural, linguística e histórica. Exemplos de tais contextos são a vida em família, a interação entre colegas e contextos institucionais tais como a escola, as atividades esportivas organizadas e o local de trabalho (LANTOF & THORNE, 2007, p. 47).

A Teoria Sociocultural reconhece que a neurocognição é importante para explicar nossos processos mentais de ordem mais elevada (como a memória, por exemplo), porém as atividades cognitivas mais relevantes se desenvolvem através da interação social.

Vygotsky (1987) abordou a interação social como um componente essencial no desenvolvimento do conhecimento. Ele acreditou que existem processos mentais entre as pessoas em ambientes de aprendizagem social e que nesses ambientes, o estudante desenvolve ideias para seu próprio mundo psicológico.

Essa transferência das ideias externas ao indivíduo – compartilhadas no ambiente social – para aquelas que são constructos pessoais internos Vygotsky chamou internalização. A internalização só ocorre dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de cada estudante. “A DP não é um espaço físico, mas um espaço simbólico criado pela interação dos estudantes com outros mais instruídos e com a cultura que os precede.” (GOOS, 2004, p. 262).

O Modelo da GU e a Teoria Sociocultural abordam duas linhas de pesquisa essenciais para a aquisição de segunda língua e o desenvolvimento da linguagem. Compreender Chomsky e Vygotsky também é necessário para quem se dedica aos estudos de aquisição de segunda língua. Vygotsky tem sido muito citado nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas



estrangeiras mais recentes e os estudos gerativistas têm se voltado muito mais à aquisição de língua materna (fala) e aos estudos descritivos.

Na concepção vygotskiana, o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma interação dialética entre o indivíduo e o meio, mundo físico e social, e suas dimensões cultural e interpessoal, do qual faz parte desde o seu nascimento. Nesse processo, o indivíduo, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, “na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta.” (REGO, 1997, p. 94)

Segundo Paiva (2008), embora Vygotsky “não usasse o termo sociocultural”, não tivesse pesquisado aquisição de segunda língua, nem trabalhado com adultos, os pressupostos de sua teoria sobre o desenvolvimento humano têm influenciado os estudos sobre aquisição” (PAIVA, 2008, p. 127). Dessa forma, a autora destaca os estudos de Lantolf (2006) e outros autores para expor a Teoria Sociocultural, focalizando a mediação, a zona de desenvolvimento proximal, os andaimes e a importância de fatores sociais (em contraposição aos cognitivos) para o desenvolvimento da aprendizagem de línguas.

É importante que os professores de línguas estrangeiras brasileiros, conscientes de que atuam em diversas realidades, no decorrer de seus cursos de licenciatura e suas carreiras profissionais, compreendam também que nenhuma abordagem de ensino contempla todas as questões que envolvem o processo de aquisição e aprendizagem da língua estrangeira, pois, todas as teorias propõem explicações razoáveis, apesar de parecerem incompletas, ora descrevem processos mentais, ora ambientais.

Larsen-Freeman (2000) vê a complexidade como “uma lente metafórica por meio das quais diversas perspectivas podem ser acomodadas”. (p. 173). Ela foi a primeira pesquisadora a propor que a aquisição de um idioma é um fenômeno complexo, não linear e dinâmico, o que implica crescimento e mudança.

Portanto, não existindo um método perfeito e completo para o ensino de segunda língua, faz-se necessário uma ação pedagógica que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, por meio do planejamento baseado nas necessidades dos estudantes.

Dessa forma, os professores, como seres sociais que são, carregam consigo seus valores e crenças a respeito do ensino, aprendizagem e aquisição de língua estrangeira, crenças que serão exploradas no próximo tópico deste referencial teórico.

## 2.2 OS ESTUDOS SOBRE CRENÇAS

O estudo sobre crenças começou na década de 70, com uma alteração dentro da Linguística Aplicada (LA), que passou de uma visão de línguas com enfoque na linguagem para uma visão com enfoque no processo, onde o aprendiz ocupa o papel central. No âmbito da Linguística Aplicada, os estudos a respeito de crenças se tornaram cada vez mais recorrentes e relevantes, tanto no Brasil como no exterior. Desde meados dos anos 90, a pesquisa sobre crenças no Brasil tem crescido bastante. A produção biográfica a respeito de crenças no país é muito extensa, com diversas teses e dissertações sobre o tema, sem esquecer numerosos artigos em periódicos e livros publicados além das comunicações em congressos e eventos da área em todo país.

Pode-se dizer que a pesquisa sobre crenças no Brasil está dividida cronologicamente em três períodos, que são: período inicial, de 1990 a 1995; período de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e o período de expansão de 2002 até o momento. Cada período é uma etapa no percurso histórico de investigação do sistema de crenças que é investigado em relação a diferentes aspectos do processo de aprender, contribuindo dessa forma, para um corpo teórico a respeito desse conceito que se desenvolve rapidamente no Brasil.

Em resumo, o período inicial da pesquisa de crenças no Brasil, tem como particularidade poucos estudos produzidos. Alguns trabalhos do primeiro período buscavam apresentar, ainda que de maneira superficial, um fenômeno do qual, naquele período, não se denominava crenças no Brasil, mas de mitos, representações e concepções. O termo crença foi utilizado como título de trabalhos apenas em 1994 (Damião e Gimenez, 1994), e incluindo como parte da cultura de aprender, lançado para investigação das crenças em 1995.

Período de desenvolvimento e consolidação (1996-2001), neste período, as pesquisas sobre crenças ampliaram visivelmente, consolidando-se como um

campo de pesquisa fértil com a defesa de dissertações em várias universidades brasileiras.

Período de expansão (2002 até o presente), nos dias de hoje os estudos sobre crenças estão em evidente expansão com diversas dissertações e teses sendo defendidas por ano. Um claro marco desse período refere-se ao aumento da investigação de crenças mais específicas como crenças sobre vocabulário, gramática, bom aluno, entre outros.

Existem diversos termos para intitular crenças, conforme já apresentado por pesquisadores da área, tal como Gimenez (1994), Pajares (1992), Barcelos (2000), dentre outros pesquisadores. Estabelecer um conceito para definir crenças não é algo fácil, segundo Pajares (1992), são diversas as áreas que estudam crenças - LA, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Direito, Psicologia Cognitiva e Educacional, etc. – e não há um consenso entre os pesquisadores no que diz respeito à nomenclatura e ao conceito de crença.

Barcelos (2004) indica que boa parte dos autores que abordam o tema de crenças enfatizam o aspecto cultural e social das crenças além de seu caráter dinâmico. Como por exemplo Alvarez, que diz o seguinte sobre crença:

A crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que têm o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios. (ALVAREZ *apud* SILVA, 2011. p. 34).

Puchta (1999) concebe crenças como filtros de realidade, nossas crenças movem nossas ações e acaba sendo difícil separar uma da outra. Elas fazem com que interpretemos os eventos a partir da perspectiva do que acreditamos. Nossas objeções acabam se tornando uma confirmação de nossas crenças. Negamos o que não acreditamos, dessa forma nossa realidade é filtrada e construída a partir daquilo que cremos.

De acordo com Sadalla (1998, p.34), “as crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade, mas sim vão sendo construídas na experiência, no

percurso da interação com os demais integrantes desta realidade”. Tanto Puchta (1999) quanto Sadalla (1998) acreditam que nossas crenças constroem nossa realidade.

Sadalla (1998) traz um elemento importante para reflexão, que é a questão das experiências. Não é apenas o que acreditamos que acaba construindo nossa realidade, mas também nossas experiências. Para essa autora, há uma interação entre crença e experiência. Para Silva (2005, p. 78):

as crenças seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas, (re) construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula.

Perina (2003) assim como os pesquisadores anteriores investigou sobre crenças e a outra define crenças como conhecimento e como “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença dos outros” (PERINA, 2003, p.10-11)

Desta forma, pode-se considerar as crenças como verdades que tanto podem ser individuais ou coletivas, construídas no âmbito social. Essas “verdades” servirão para orientar as ações do indivíduo, influenciando não apenas sua ação como também a do outro.

Rokeach (1968) por sua vez entende que as crenças se agrupam em um sistema (belief systems), que segundo ele encontram-se relacionadas umas às outras e organizadas em crenças mais periféricas, que são formadas mais tarde, e mais centrais, ou do núcleo, que são formadas mais cedo e seriam mais resistentes à mudança.

Barcelos entende as crenças como uma forma de pensamento, a autora avalia as crenças como construções da realidade, maneiras de perceber o mundo e seus fenômenos. De acordo com a autora “as crenças não somente influenciam as ações, mas a reflexões sobre as experiências anteriores poderiam também levar a mudanças ou criar outras crenças” (BARCELOS, 2006, p.20).

Como Sadalla (1998), Barcelos (2006) acredita que as crenças são coconstruídas em nossas experiências, resultantes de um processo de interação e (re) significação. Assim como Silva, para Barcelos, as crenças são

construídas socialmente, mas também individualmente, sendo dinâmicas, contextuais e paradoxais. Elas são dinâmicas e contextuais por se modificarem através de um período ou até mesmo dentro de uma situação. Crenças são paradoxais por serem amplamente influentes no processo de ensino-aprendizagem. Elas podem funcionar como obstáculos, impedindo que o aprendizado aconteça.

Para Kudiess, “a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino” (KUDIESS, 2005, p.43). As crenças e os valores dos professores constituem a sua “cultura de ensinar”. Desta forma, as atitudes do professor em sala de aula são resultadas de suas crenças e acabam se moldando e por fim transforma-se em uma espécie de “cultura” adotado e aplicado no ensino. A autora ainda expõe que “as crenças afetam a tomada de decisão do professor, influenciam a forma de planejar, as decisões curriculares e de ensino”.

As crenças podem ser consideradas como ideias daquilo que ainda não temos conhecimento, do que desconhecemos, como propõe Dewey (1993 *apud* BARCELOS, 2004): “Crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro”.

Dewey mostra que nossas crenças não estão prontas e acabadas, mas dependem da situação em que vivemos, ou seja, ao se ter conhecimento do que antes era desconhecido, pode ocorrer que essas crenças sejam desmistificadas, ou mesmo, substituídas por outras.

Assim como Sadalla, Puchta e Kuddies, Dewey acredita que nossas crenças movem nossas ações. Horwitz (1988) argumenta que não é algo simples a desmistificação das crenças, mas que é possível criar uma consciência sobre elas. Mesmo porque, elas podem se tornar um impedimento para o aprendizado bem-sucedido. Aí entra o papel do professor de fazer com que seus alunos reflitam sobre tais aspectos.

A autora ainda defende que é papel do professor fazer com que as crenças sejam reforçadas (no caso de serem positivas para o processo de aprendizagem) ou desmistificadas. Dessa forma, percebe-se a grande relevância do ensino reflexivo. Se o professor reflete sobre suas crenças e

suas ações, provavelmente fará com que seus alunos reflitam sobre o que pode ajudar ou atrapalhar o aprendizado da LE.

### 2.3 CRENÇAS SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A relevância das crenças sobre aprendizagem tem sido relacionada essencialmente com sua influência na forma de abordar o modo de aprender dos alunos e no ensino autônomo. Ainda não temos uma definição única relacionada a crenças sobre aprendizagem de línguas, em síntese, elas podem ser caracterizadas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Uns exemplos de crenças de alunos são: (a) que somente se deve aprender uma língua estrangeira nos países onde essa língua é falada (Barcelos, 1995; Carvalho, 2000); (b) que é possível aprender uma língua estrangeira em pouco tempo; e (c) que a língua portuguesa é mais difícil do que a língua inglesa (Viana, 1993).

As crenças são próprias dos indivíduos, podem ser contextuais, episódicas e têm como princípio as nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias. Segundo Pajares (1992), as crenças influenciam como os indivíduos organizam e definem suas tarefas. Ou seja, elas são fortes indicadores de como os indivíduos atuam.

Diversos pesquisadores indicam que as crenças sobre aprendizagem de línguas podem influenciar as estratégias de aprendizagem de línguas, como Abraham & Vann, 1987; Erlbaum et al., 1993; Riley, 1997; Yang, 1992. Riley (1997) assegura que as crenças sobre aprendizagem de línguas podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos.

De acordo com Baralo (2004), é extremamente importante levar em conta alguns aspectos que foram marcados por P. Lightbown e N. Spada (1993) como um conjunto de crenças bastante completas em relação a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Barcelos (2001) reconhece, ainda, três abordagens fundamentais a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas, essas abordagens são

definidas de acordo com a sua definição de crenças, metodologia e relação entre crenças e ações.

A abordagem inicial, é denominada de abordagem normativa, infere as crenças por meio de um conjunto pré-determinado de afirmações. A abordagem seguinte, é chamada de metacognitiva, faz uso de auto-relatos e entrevistas para inferir as crenças a respeito de aprendizagem de línguas e para finalizar a terceira abordagem, nomeada como abordagem contextual, ela utiliza ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações.

É necessário que o futuro profissional reflita sobre essas crenças, mesmo que seja sobre questões trabalhadas de forma simples. Barcelos (2004) coloca em evidência a importância de se estudar crenças sustentando que elas exercem uma função fundamental no processo de formação de professores.

A autora afirma, ainda, que “as crenças podem atuar como lentes através das quais os alunos interpretam as novas informações recebidas durante sua formação”. Isso demonstra a importância de os professores estarem conscientes de suas crenças, porque elas interferem diretamente suas ações na sala de aula. É unicamente através da prática reflexiva que essa consciência será adquirida, encaminhando o professor, a saber, explicar por que ensina desse modo e não daquele. Deve-se lembrar que, nesse contexto não é somente o professor que deve refletir sobre sua conduta, mas como agente do processo educativo, o aluno deve refletir sobre esses aspectos, pois afetam diretamente o aprendizado.

### 3 METODOLOGIA

Neste tópico, descreveremos os procedimentos metodológicos realizados no desenvolvimento deste estudo, contemplando o tipo, o contexto e os sujeitos da pesquisa, assim como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

#### 3.1 TIPO DA PESQUISA

Com base em nossos objetivos gerais, classificamos nossa pesquisa como descritiva, pois “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população” (GIL, 2010. p. 41), especificamente, a descrição das crenças dos professores de Espanhol do IFRN CNAT sobre as teorias de aquisição de língua estrangeira. Desta forma, os dados serão coletados, analisados e interpretados sem que haja nenhuma interferência intencional no fenômeno pesquisado.

Quanto à forma de levantamento dos dados, ela é considerada primária, posto que os dados, no contexto da pesquisa, foram levantados pela primeira vez. Já no que se refere à análise dos dados, classificamos nossa pesquisa como quanti-qualitativa, pois além de termos traduzido os dados das questões objetivas em gráficos e quadros, as questões subjetivas foram interpretadas qualitativamente.

Andrade nos orienta que a “pesquisa é o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos.” (ANDRADE, 2011, p.123) Dessa forma, trabalhar com esse tipo de pesquisa torna-se significativo, na medida em que procuramos pensar em soluções para questionamentos abordados neste estudo, na tentativa de facilitar o acesso à informação, através dos resultados obtidos, para toda comunidade acadêmica, bem como para sociedade de modo geral.

Nossa pesquisa também possui caráter exploratório uma vez que pretende proporcionar uma maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.

#### 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte na cidade de Natal, no *Campus* Natal Central (CNAT), optamos por escolher os professores do IFRN pois, nessa



instituição, o ensino de língua espanhola é obrigatório. Além disso, é um local de fácil acesso, uma vez que é o lugar em que a pesquisadora estuda, o que possibilitou que a pesquisa caminhasse da melhor forma possível.

### 3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A princípio, a presente pesquisa se propôs a investigar os dez professores do IFRN *Campus* Natal Central, que atuam no Ensino Médio lecionando língua espanhola, destes seis participaram da pesquisa respondendo o questionário proposto. Dos quais, cinco são mulheres e um homem, cinco dos participantes tem mais de trinta e cinco anos de idade e um professor tem entre trinta e um e trinta e cinco anos de idade.

Os professores têm o ano de conclusão do curso de Letras Espanhol que abrange um longo período, de 1985 a 2009. Entre os professores que participaram da pesquisa apenas um não é formado em Letras Espanhol e tem a sua formação em Letras Inglês, no entanto, esse professor atua como professor de língua espanhola.

Dos participantes da presente pesquisa, apenas dois professores não estudaram espanhol fora da universidade, um professor especificou sua resposta negativa por ser nativo do idioma e outro professor não especificou o motivo.

Para fins de organização e clareza dos resultados, numeramos os professores com a letra “P” seguida de números na ordem crescente, como pode ser visto na tabela 1, a seguir.

Quadro 2- Identificação dos sujeitos da pesquisa.

<b>Sujeito</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Ano de conclusão do curso de Letras</b>
P1	Mais de 35	Feminino	1985
P2	Mais de 35	Masculino	1998
P3	Mais de 35	Feminino	2005
P4	Mais de 35	Feminino	2005
P5	Mais de 35	Feminino	2009
P6	31- 35 anos	Feminino	2007

Fonte: Elaboração própria em 2019

### 3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de um questionário, que é composto por doze questões, entre objetivas e subjetivas, divididas em três seções com o intuito de facilitar a visualização e a análise dos dados, sendo eles: dados pessoais, formação e crenças sobre ensino e teorias de aquisição de segunda língua.

Na seção I, dados pessoais, perguntamos sobre o nome, sendo esse item opcional, a idade e sexo dos professores a fim de começar a traçar seus perfis, sendo assim, nessa seção indagamos sobre três itens apenas.

A seção II, formação, teve como objetivo a coleta de dados a respeito do ano de conclusão do curso de Letras Espanhol, assim como ter acesso a informações como se o participante estudou espanhol fora da universidade, se já participou de treinamentos para professores de espanhol.

Também na seção II, perguntamos se o sujeito havia cursado, na universidade, alguma disciplina voltada para estudar as teorias de aquisição de segundas línguas. Caso a resposta fosse positiva, na questão seguinte o sujeito responderia se acreditava que essa disciplina havia contribuído para a sua atividade docente atual. Para finalizar essa seção, questionamos qual teoria estudada nessa disciplina o participante considera primordial para compreender o processo de aquisição de uma segunda língua.

Na seção III, buscamos informações com foco nas crenças sobre ensino e teorias de aquisição de segundas línguas, perguntas se o professor considera o estudo sobre crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem de segundas línguas algo importante para a formação docente e em seguida apresentamos um quadro adaptado de Baralo (2004) para que o participante assinalasse em que medida concordava com as afirmações propostas.

O quadro exibe as crenças propostas pela autora disposta em ordem alfabética (da letra a até a letra i) e, para melhor compreensão, o quadro dispõe de colunas a serem marcadas com: “concordo”, “concordo muito”, “não tenho certeza”, “discordo”, “discordo muito”. Ao final da seção, perguntamos se o participante da pesquisa acrescentaria algo a mais nesse quadro, ou faria alguma alteração quanto às crenças propostas pela autora.

Com base em Andrade (2009), decidimos escolher o questionário como instrumento de coleta de dados, visto que é constituído por uma série ordenada

de perguntas, por ter como característica a eficiência e praticidade de coleta de dados, além de atingir maior número de pessoas simultaneamente. Entretanto, por conta da sua generalidade o questionário torna difícil garantir uma interpretação consistente, por esse motivo optamos por utilizar questões subjetivas, tal como a questão nove que faz parte da seção II e a questão doze que pertence a seção III, essas questões são fundamentais para compreendermos o ponto de vista dos professores participantes da pesquisa acerca do assunto abordado, além de propiciar liberdade para os professores expressarem as suas crenças de uma maneira mais aberta.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O momento inicial de desenvolvimento do estudo constituiu em pesquisas de cunho bibliográfico, para estudo das teorias existentes de aquisição de segundas línguas, assim como teorias sobre crenças.

Posteriormente à realização das leituras que embasaram nossa pesquisa, elaboramos um projeto de pesquisa. Para a elaboração do projeto determinamos o tema, problema e objetivos de pesquisa, em seguida selecionamos a metodologia que melhor se aplicava a nossos objetivos e tempo para a realização do estudo e preparamos o instrumento utilizado para a coleta dos dados.

A etapa seguinte foi a de coleta de dados. Em primeiro lugar, entramos em contato com os professores disponíveis para participar da pesquisa via correio eletrônico, enviamos o questionário elaborado previamente e o termo de consentimento livre e esclarecimento juntamente com um texto explicando sobre o que a pesquisa abordava.

Não obtivemos respostas dos dez professores, para os quais enviamos correios eletrônicos convidando-os a participar do estudo, mesmo que tenhamos enviado o questionário como um prazo de três meses para respostas. Desta forma, enviamos novamente o questionário e o termo para os professores, somente dois enviaram.

Os professores que aceitaram fazer parte do estudo tiveram as opções de responder o questionário via e-mail e encontrar com pesquisadora pessoalmente para esclarecimento de possíveis dúvidas.

Ao longo do tempo foi possível perceber que os professores não estavam respondendo e, desta forma, decidimos que seria melhor ir em busca dos professores com o questionário impresso, com o intuito de obter o questionário com suas respectivas respostas de maneira mais rápida. Ao todo, obtivemos seis questionários respondidos.

Para a análise dos dados, numeramos os sujeitos da pesquisa aleatoriamente, fizemos gráficos de suas respostas objetivas e transcrevemos as respostas subjetivas para melhor visualização dos resultados. Em seguida, analisamos cada uma das três seções do questionário, primeiro analisando as respostas isoladamente, observando o que cada professor havia informado sobre cada pergunta e, depois, relacionando as questões entre si para averiguar a coerência das informações.

A partir da primeira e segunda seção, “DADOS PESSOAIS” e “FORMAÇÃO”, construímos o perfil dos professores. Na terceira, “CRENÇAS SOBRE ENSINO E TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGAS”, investigamos se os participantes da pesquisa consideram o estudo sobre crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem de segundas línguas algo importante para a formação docente, buscamos identificar por meio de um quadro quais crenças os professores concordam e através de uma questão subjetiva se acrescentariam algo nesse quadro ou fariam alguma alteração quanto às crenças propostas.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Em seguida, apresentamos nossa análise e discussão dos dados obtidos por meio dos questionários respondidos pelos professores de espanhol do IFRN CNAT.

### 4.1 FORMAÇÃO

Na questão quatro, quando perguntamos a respeito do ano de conclusão do curso de Letras Espanhol, foi possível analisar que os participantes concluíram o curso entre a década de 1980 até o ano de 2007.

Na questão cinco, apenas dois participantes (que correspondem a 33,33%) afirmaram não ter estudado espanhol fora da universidade, enquanto o restante afirmou ter estudado em instituições de ensino diversos, tal como curso livre de espanhol.

Quando indagamos na questão seis se o professor já havia participado de treinamentos para professores de espanhol, quatro participantes responderam que sim, ao passo que dois participantes responderam que não.

Na questão sete do questionário, perguntamos se o professor cursou na universidade alguma disciplina que estudou as teorias de aquisição de segundas línguas, 100 % dos participantes responderam que sim, da mesma forma ocorreu na questão oito quando foi perguntado caso a resposta da questão anterior seja sim, acredita que essa disciplina contribuiu na sua atividade docente atual, todos os participantes da pesquisa responderam que sim.

Na questão nove mais direcionada para TASL e dando continuidade à questão anterior, foi indagado qual teoria estudada nessa disciplina o participante considerava primordial para compreender o processo de aquisição de uma segunda língua. As respostas foram variadas e, para a melhor compreensão, elaboramos o quadro 2 (a seguir) com as respostas dos professores participantes.

Quadro 3- Respostas dos professores sobre as teorias estudadas na graduação.

SUJEITO	QUAL TEORIA ESTUDADA NESTA DISCIPLINA VOCÊ CONSIDERA PRIMORDIAL PARA COMPREENDER O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA?
---------	---

<b>P1</b>	Todas, trata-se de uma sucessão de estudos que se complementam, se superam.
<b>P2</b>	Abordagem comunicativa.
<b>P3</b>	Teorias de base bakhtinianas.
<b>P4</b>	Interacionismo.
<b>P5</b>	Considero que todas as teorias são primordiais para entendermos o universo complexo que é a aquisição de segundas línguas. Ou seja, nenhuma teoria é melhor que a outra, apenas tentam explicar de maneiras diferentes como se dá este processo.
<b>P6</b>	As teorias interacionistas.

Fonte: Elaboração própria em 2019

Percebemos que os professores têm consciência da importância que é conhecer as teorias de aquisição de segunda língua, visto que todos estudaram ao longo do curso e por consequência disso, têm conhecimento das diversas teorias existentes, uma vez que as repostas abordaram não somente o nome da teoria, bem como, o que eles consideram como primordial para entender o processo de aquisição de uma segunda língua, o que pode ser decorrente do fato de terem estudado na graduação e da vivência em sala de aula.

Temos consciência que a aquisição de qualquer língua é fruto da interação do aprendiz com uma série de estímulos que se encontram ao seu redor e desta forma vão surgindo as TASL.

De acordo com os estudos de Baralo (1999) e Griffin (2005), a discussão de conceitos como aquisição e aprendizagem de línguas e respectivas diferenças entre os dois processos deve-se, primeiramente, aos estudos de Krashen (1981), que tinha como foco de reflexão os processos de aquisição de línguas estrangeiras.

Um ponto positivo na proposta de Krashen foi o conjunto de estudos em contraposição ao seu radicalismo. Hatch (1978) e Long (1981, 1996), por exemplo, defendem a hipótese da interação. Ambos consideram que o input sozinho não é suficiente para explicar a ASL. Hatch (1978, p.404) discorda de que aprendizes primeiro aprendem estruturas e depois as usam no discurso. Ela aposta o contrário: “Aprende-se primeiro a conversar, a interagir verbalmente, e é na interação que as estruturas sintáticas são desenvolvidas.”

Assim como alguns participantes da pesquisa consideram as teorias de

base interacionistas fundamentais, Larsen-Freeman e Long (1991, p.266) apontam que as visões interacionistas são mais poderosas do que outras teorias “[...] porque elas invocam tanto fatores inatos quanto ambientais para explicar a aprendizagem de línguas.”

Com a pluralidade de respostas apresentadas pelos participantes, ficou evidente que eles consideram que as teorias são relevantes, no entanto, devemos aclarar que a abordagem comunicativa, citada por P2, não é considerada uma teoria de aquisição de segundas línguas. A abordagem comunicativa ou método comunicativo é, como o próprio nome já diz, um método para o ensino de línguas, que enfatiza a interação como meio de ensino, bem como o seu objetivo final.

O ensino com a abordagem comunicativa organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes, tarefas de real interesse e, ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários.

Além disso, o método comunicativo também possui alguns procedimentos metodológicos que auxiliam na aprendizagem do aluno, isto é, desempenha uma sequência de atos como os de cumprimentar, socializar casualmente, experiências com auxílio de um objeto ou representação gráfica. Ele também certamente pode incluir traços da oralidade e carga informativa, porém não esgota o seu potencial, visto que o seu objetivo é criar condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real numa nova língua.

Por meio das respostas diversas que os participantes expuseram no questionário, foi apontado por P3 as teorias de base bakhtiniana, como fundamental para entender o processo de aquisição de segunda língua. As teorias de base bakhtiniana tal como o interacionismo sócio-discursivo que se caracteriza como uma corrente da psicologia da linguagem que se apoia em uma perspectiva interacionista social de linguagem e em teorias de linguagem que dão primazia ao social, sobretudo na de Bakhtin (Bronckart, 2003).

Os pressupostos do interacionismo sócio-discursivo de maior destaque são: os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky (1998), para o autor, aprendizagem e desenvolvimento interagem continuamente para que haja crescimento de ambos. Na continuação, a noção de gêneros de Bakhtin (1989; 2000), a noção de gênero como instrumento para o ensino e a proposta de desenvolvimento de materiais didáticos em forma de sequências didáticas norteadas por esses conceitos.

A importância que Bakhtin (2000,p.301-302) dá aos gêneros na interação e, portanto, à necessidade de seu aprendizado, fica clara, quando o

autor afirma que: "As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros de discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita relação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados".

Mediante algumas respostas exportas pelos participantes é notório que eles compreendem, que ainda que existam várias teorias de aquisição de segundas línguas, nenhuma é completa e acabada. Todas trazem suas contribuições, mas nenhuma consegue abranger plenamente as situações de aprendizagem.

É impossível rejeitar qualquer uma das teorias de aquisição de segundas línguas: todas propõem explicações razoáveis, apesar de parecerem incompletas, pois ora descrevem processos mentais,oras ambientais, como bem apontou Van Lier (1996, p 170):

Não podemos afirmar que a aprendizagem é fruto de estímulos ambientais (behaviorismo), nem que é geneticamente determinada (inatismo). Ao contrário, a aprendizagem é o resultado de interações complexas entre indivíduo e o meio ambiente.

Portanto, fica claro que trabalhar com o ensino de línguas estrangeiras é lidar com diferentes identidades e diferentes formas de aprender, e que a escola deveria legitimá-las. Oportunidades de aprendizagem precisam ser oferecidas por meio de atividades que exponham os aprendizes a input autêntico, às repetições, à interação, à negociação de sentido e às diversas práticas sociais da linguagem onde as identidades possam ser exercidas.

## 4.2 CRENÇAS SOBRE ENSINO E TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS

Na questão dez do questionário proposto, indagamos aos participantes se consideram o estudo sobre crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem de segundas línguas algo importante para a formação do docente, e 100% dos participantes optaram como resposta sim.

Barcelos (2004) ressalta a importância de se estudar crenças sustentando que elas exercem papel fundamental no processo de formação de professores e, na nossa pesquisa, é evidente que os participantes têm a



percepção de como é relevante o estudo sobre crenças, mediante essa resposta positiva da questão dez proposta.

As crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas, segundo Silva (2005), têm inúmeras implicações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas e para a formação de professores. Uma das implicações refere-se ao processo de permitir/incentivar a tomada de consciência, por parte dos futuros professores, de suas próprias crenças, e das crenças em geral, aquelas existentes até mesmo na literatura de Linguística Aplicada (crenças sobre ensino/aprendizagem de LE, crenças sobre o papel do professor e do aprendiz de línguas, entre outras).

Acreditamos que essa implicação contribuirá para a formação de professores e de alunos críticos e reflexivos, agentes questionadores do mundo à sua volta. Como Barcelos, Batista e Andrade (2004, p. 14) ressaltam, quando afirma que “ter consciência sobre as nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é”, a nosso ver, o primeiro passo para professores e alunos tornarem-se seres reflexivos.

Na questão seguinte do questionário escolhemos utilizar um quadro adaptado de Baralo (2004) com foco nas crenças em relação a aprendizagem de uma segunda língua e solicitamos aos participantes que optassem entre “Concordo”, “Concordo muito”, “Não tenho certeza”, “Discordo”, “Discordo muito” para crenças propostas pela autora.

Vale ressaltar que a concepção de que as crenças são complexas, dinâmicas, paradoxais, contraditórias; estão relacionadas intimamente ao nosso eu, ou seja, à nossa própria identidade, conforme salientado por Barcelos (2004, 2004, 2000) e Silva (2005). É válido salientar ainda que as crenças são interativas, emergentes, recíprocas, são vistas como social e, sendo assim, também cultural e historicamente constituídas através da interação do sujeito com o contexto, possuindo uma estreita relação com a ação (Barcelos e Kalaja, 2003; Barcelos, 2004; Silva, 2005; Kalaja, 1995; entre outros).

O quadro utilizado foi por composto pelas letras “a” até a letra “j”. Para conseguirmos identificar de forma mais adequada as crenças sobre ensino e teorias de aquisição de segundas línguas, adaptamos o quadro de Baralo

(2004) e, após as respostas dos informantes, apresentamos os resultados abaixo:

Tabela 1- Crenças na aprendizagem de uma língua estrangeira.

<b>Crenças</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo muito</b>	<b>Não tenho certeza</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo muito</b>
a) Uma língua se aprende fundamentalmente mediante a imitação.	0 %	0%	16,66 % (Um)	83,33% (Cinco)	0%
b) Um alto coeficiente intelectual garante um maior êxito com a aprendizagem de uma L2\LE.	16,66% (Um)	0%	50% (Três)	33,33% (Dois)	0%
c) O fator mais importante na aprendizagem é a motivação.	16,66% (Um)	33,33% (Dois)	16,66 % (Um)	33,33% (Dois)	0%
d) A aprendizagem cedo garante maiores probabilidades de êxito.	83,33% (Cinco)	16,66% (Um)	0%	0%	0%
e) A maior parte dos erros são devidos a interferência da língua materna.	16,66% (Um)	16,66% (Um)	33,33 % (Dois)	16,66% (Um)	16,66% (Um)
f) A aprendizagem das regras gramaticais deve ser sistemática e ordenada e da mais simples para mais complexa.	66,66% (Quatro)	0%	0%	33,33% (Dois)	0%
g) Os erros devem ser corrigidos com a finalidade de evitar a formação de maus hábitos.	50% (Três)	33,33% (Dois)	0%	16,66% (Um)	0%
h) O material deve expor ao aluno unicamente aqueles	0%	0%	16,66 % (Um)	33,33% (Dois)	50% (Três)

elementos que ele já conhece.					
i) Quando os estudantes praticam na aula aprendem com os erros dos outros estudantes.	66,66% (Quatro)	33,33% (Dois)	0%	0%	0%

Fonte: Adaptado de Baralo (2004)

Como podemos observar na letra “a” levantamos a seguinte questão: uma língua se aprende fundamentalmente mediante imitação. Nessa questão, cinco participantes optaram por “discordo”, e um participante optou por “não tenho certeza”. Aprender uma língua com foco na imitação, repetição de sons, estruturas gramaticais e elementos léxicos faz parte da proposta behaviorista ou condutivista, mediante as repostas dos professores foi possível perceber que eles não estão de acordo com essa linha teórica de aquisição de segunda língua, uma vez que não houve nenhum participante que optasse por “concordo”, ou “concordo muito”.

Na letra “b”, propusemos a seguinte crença: um alto coeficiente intelectual garante um maior êxito com a aprendizagem de uma L2/LE. As respostas nessa letra foram mais diversidades do que na anterior, um participante elegeu como resposta “concordo”, três participantes escolheram a alternativa “não tenho certeza” e dois selecionaram a opção “discordo”. Segundo Baralo (2004), a capacidade intelectual está relacionada como reflexão e ao raciocínio lógico, um alto coeficiente pode favorecer a aprendizagem de uma L2/LE quando o processo acontece em situação formal de aprendizagem, por intermédio de procedimentos didáticos voltados para a reflexão sobre o funcionamento linguístico.

Na letra “c”, foi apresentada a crença: o fator mais importante na aprendizagem é a motivação. Nesta letra um participante escolheu como resposta “concordo”, dois escolheram “concordo muito”, um participante optou por “não tenho certeza” e por fim, dois elegeram “discordo”, nenhum participante selecionou “discordo muito”. Através dessa questão ficou nítido como a opinião dos participantes é variada a respeito desse tema.

De acordo com Baralo (2004), a motivação senão for o fator mais importante, é um dos mais determinantes para lograr o êxito na aprendizagem

de uma L2/LE. Quanto maior a motivação, melhor e mais elevado será o rendimento e nível alcançado na competência comunicativa.

Um estudante motivado é aquele que têm uma meta a alcançar, para qual enviará esforços se tomamos como base a teoria de Vygostky (1988), em termos vygotskianos ( Vygostky *et al*, 1988), para que uma atividade seja motivadora ela precisa ter um propósito ou um significado maior que o prazer, por si , passageiro. O significado traz sentido à atividade. Para que a motivação seja uma realidade em sala de aula, um dos desafios do professor é encontrar atividades significativas que vão além do aqui e agora, com planos e metas, cujo alcance traga não somente prazer, mas, sim uma sensação de realização.

Na letra “d” expomos a seguinte crença: aprendizagem cedo garante maiores probabilidades de êxito. Nesta questão os resultados não foram tão diversos quanto nas questões que antecederam, cinco participantes elegeram a alternativa “concordo” como resposta e um participante preferiu optar por “concordo muito”.

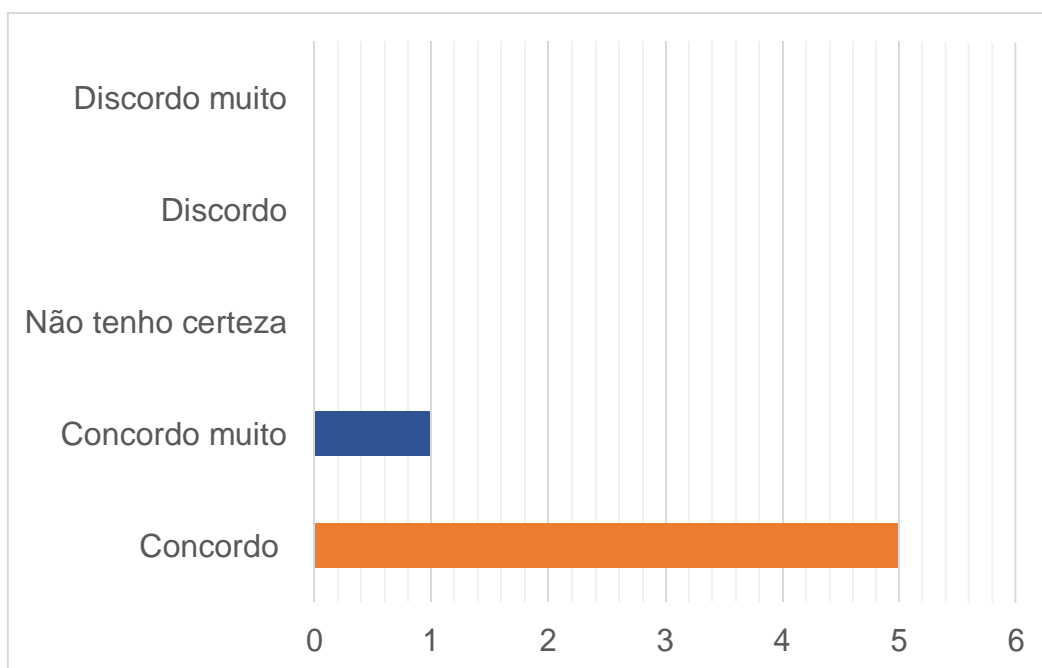
Por meio dessas respostas resultou de forma clara que os participantes estão de acordo com o que foi proposto pela autora, uma vez que já foi comprovado que existe um período crítico na aprendizagem, ou seja, uma idade que aprender uma L2 é mais eficaz , esse período está intimamente relacionado com a plasticidade e maturidade cerebral. No entanto, os pesquisadores dessa área ainda não alcançaram um consenso quanto ao que tange a idade que aprender uma L2/LE deixa de ser um processo natural.

Segundo a teoria denominada Modelo Declarativo/Procedimental, proposto por Michael Ullman, professor do Departamento de Neurociências da Georgetown University. De acordo com Ullman, em comparação com a aquisição de L2 durante a infância, a aquisição tardia da L2/LE , ou seja, durante a nossa vida adulta, vai ser mais problemática no que diz respeito à gramática (que deveria ser adquirida pelo sistema procedimental) do que ao léxico (que é adquirida pelo sistema declarativo). Isso se deve a uma série de fatores e, entre eles, a diminuição de nossa capacidade em abstrair regras em função do aumento da nossa capacidade de memória de trabalho, a atenuação da memória procedimental e o incremento da memória declarativa na vida adulta.

O Modelo Declarativo/Procedimental, dessa forma, prevê uma certa atrofia do sistema de memória procedimental na aquisição tardia da L2/LE, mas afirma também que o armazenamento de formas complexas e de regras combinatórias no sistema de memória declarativo pode levar a bons níveis de proficiência, dependendo de alguns fatores. Entre esses fatores estão a quantidade e tipo de exposição à L2 e diferenças individuais relativas ao sistema declarativo.

Para melhor visualização das respostas fornecidas pelos participantes a respeito da crença: a aprendizagem cedo garante maiores probabilidades de êxito, elaboramos o gráfico apresentado abaixo:

Gráfico 1- Crenças sobre a idade para aprender línguas.



Fonte: Elaboração própria em 2019

Na letra “e” mostramos a seguinte crença: a maior parte dos erros são devidos a interferência da língua materna. Nesta letra um participante escolheu a opção “concordo”, outro participante optou por “concordo muito”, dois participantes elegeram “não tenho certeza”, enquanto a opção “discordo” foi selecionada por um participante, da mesma forma ocorreu com a opção “discordo muito”. É inegável que as respostas para esse tema foram altamente variadas, isso demonstra como os participantes entendem de forma diferente a

interferência da língua materna na aprendizagem da L2/LE. Baralo (1999, p. 23) destaca que:

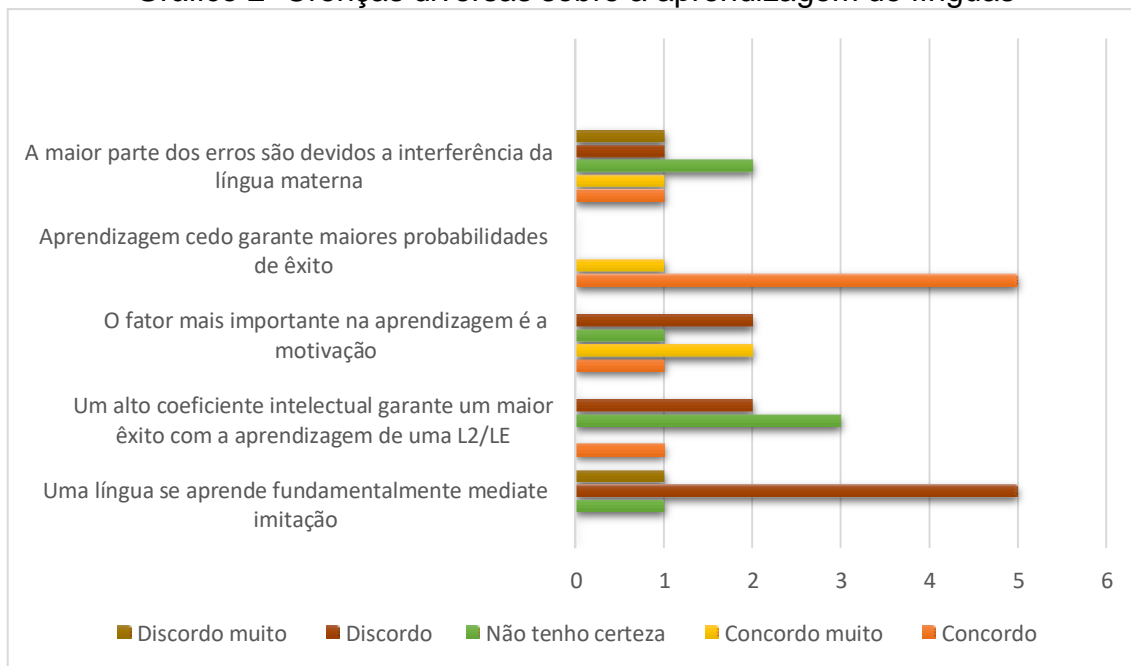
Uma vez que se desenvolve a capacidade para a linguagem através de uma língua determinada como Língua Materna (LM ou L1), o indivíduo adquire uma competência linguística e comunicativa que servirá para interagir com suas semelhanças, para construir seu mundo interior através de suas percepções, suas emoções, suas inferências, para organizar seu pensamento e em geral para desenvolver-se como ser humano. (BARALO,1999, p.23)

Contudo, podemos entender que a capacidade de adquirir outras línguas estará disponível e que cada indivíduo desenvolverá suas habilidades de aprendizagem no processo da aquisição.

Baralo ainda afirma que toda a língua aprendida depois de ter adquirido a LM poderá ser considerada segunda língua (L2) ou LE. Durante décadas se acreditou que os erros derivavam unicamente da língua materna, de tal modo que em meados dos anos de 1940 se desenvolveu um modelo de pesquisa denominado Análise Contrastivo (AC), que buscava defender a descrição e comparação sistemática dos sistemas linguísticos das línguas envolvidas no processo de aprendizagem e assim ser possível compreender as dificuldades que fazem parte do processo.

Mediante as respostas obtidas através do questionário aplicado elaboramos o seguinte gráfico (gráfico 2), com o objetivo de facilitar a compreensão dos resultados alcançados, neste gráfico apresentamos a análise das letras “a” a “e”.

Gráfico 2- Crenças diversas sobre a aprendizagem de línguas

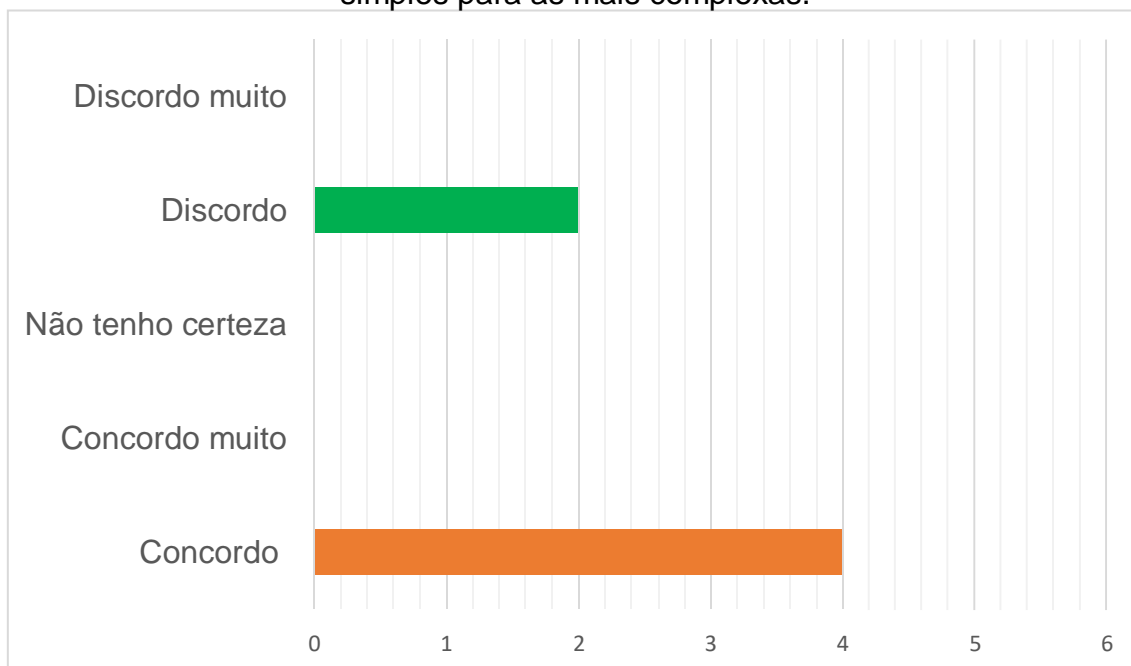


Fonte: Elaboração própria em 2019

Ao visualizarmos o Gráfico 2, percebemos que os resultados são altamente heterogêneos, uma vez que, em apenas dois momentos houve uma grande concordância entre os participantes, na letra “a” e na letra “d”, que abordam respectivamente as crenças : que uma língua se aprende fundamentalmente mediante imitação e a aprendizagem cedo garante maiores probabilidades de êxitos. Desta forma é possível perceber que os participantes não aceitam tão bem a teoria behaviorista, pois crença da letra “a” tem relação com essa teoria de aquisição de segundas línguas. Na letra “d” os participantes estavam em concordância com essa crença que faz referência ao modelo apresentado por Michael Ullman.

Ainda no questionário, na letra “f” cuja crença abordada foi a seguinte: a aprendizagem das regras gramaticais deve ser sistemática e ordenada e da mais simples para mais complexa. Nesta questão houve uma maior concordância entre as alternativas escolhidas pelos participantes, visto que, quatro optaram por “concordo” e apenas dois participantes escolheram “discordo”. É possível perceber que essa crença faz parte dos professores participantes da pesquisa, visto que maior parte está de acordo, com o intuito de melhorar a compreensão produzimos o seguinte gráfico:

Gráfico 3- Crença sobre aprendizagem das regras gramaticais das mais simples para as mais complexas.



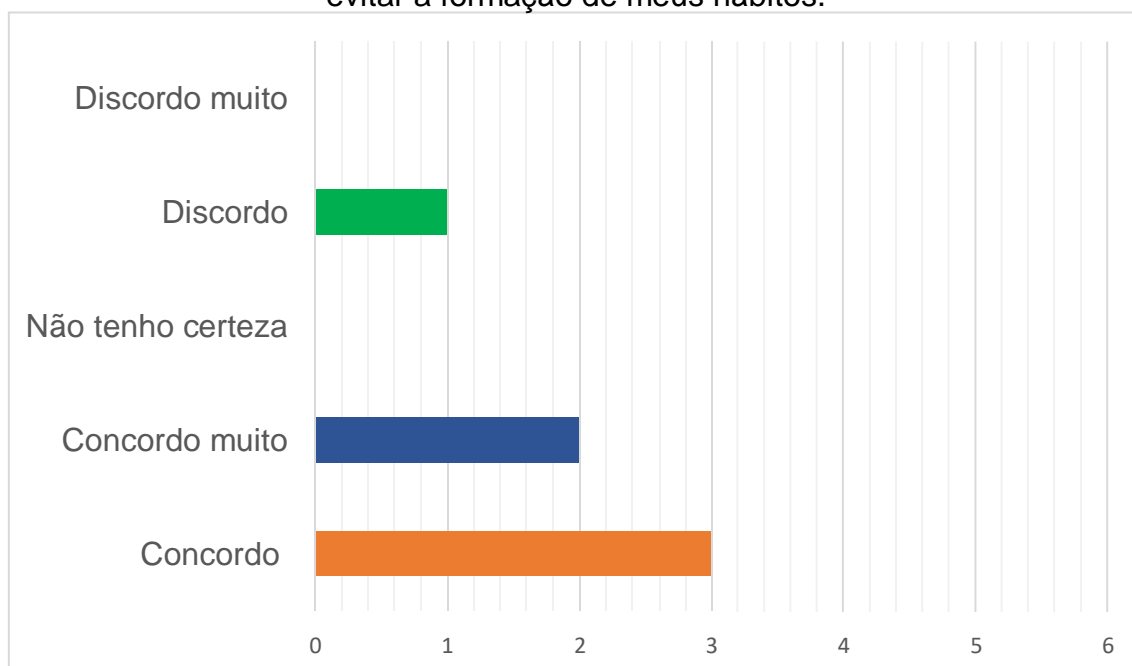
Fonte: Elaboração própria em 2019

Essa crença trata de um tema bastante polêmico em relação a metodologia de ensino de espanhol como língua estrangeira, que é a forma que se aborda as regras gramaticais. É importante salientar que devemos considerar vários fatores, entre eles o objetivo e necessidade do sujeito que busca aprender o idioma, o contexto que está inserido, além disso, deve ser levando em consideração as circunstâncias que o professor está vivenciando.

Na letra “g” do questionário indicamos a seguinte crença: os erros devem ser corrigidos com a finalidade de evitar a formação de maus hábitos. Nesta letra três participantes optaram por “concordo”, dois por “concordo muito” e somente um participante escolheu “discordo”, nenhum dos participantes escolheu “não tenho certeza” e “discordo muito”. Com essas respostas disponibilizadas pelos participantes foi possível observar eles aceitam essa proposição da autora, visto que apenas um optou por “discordo”. Deste modo desenvolvemos o gráfico abaixo com o objetivo de destacar as repostas dadas a essa crença proposta.



Gráfico 4- Crença a respeito da correção de erros com a finalidade de evitar a formação de meus hábitos.



Fonte: Elaboração própria em 2019

Na perspectiva behaviorista, os erros eram vistos como algo ruim e deveriam ser evitados, ignorados ou punidos para não criarem hábitos inadequados nos aprendizes. Pois se acreditava que uma LE era aprendida por meio de formação de hábitos cuja conservação errada por parte do aluno não era admitida.

Até o final da década de 60 do século passado, os diferentes métodos pedagógicos se caracterizavam por efetuar uma correção de erros por castigo e tentavam evitar seu surgimento. Em outras palavras, eles eram vistos como vergonhosos, temidos e passivos de punição.

Com os estudos na área de Linguística Aplicada em desenvolvimento, após uma comparação estrutural da Língua Materna (LM) com a língua estudada, os desvios passaram a ser pré-determinados a acontecer nas estruturas que se diferenciavam, conforme já apresentado.

Já na década de 70, Corder (1967) concebe os erros como elementos ativos e necessários ao processo de aprendizagem, resultantes de uma postura de experimentação, em que o aprendiz planeja estratégias de ação e as põe em prova. Infere-se também que os desvios podem ser vistos como fonte de informação a favor do professor, como por exemplo, para o

desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas ou de atividades para saná-los.

Nos dias de hoje, os erros são vistos como uma manifestação da interlíngua, e sua presença é tolerada com maior amplitude e identificada com o intuito de ser superado por autocorreção ou mediante atividades de aprendizagem específicas, ou seja, os erros são parte natural do processo de aprendizagem e ajudam a garantir o avanço deste.

Segundo Corder (1967) cometer erros é uma estratégia ou um mecanismo utilizado tanto pelas crianças que adquirem sua língua materna como pelos indivíduos iniciantes em uma segunda língua.

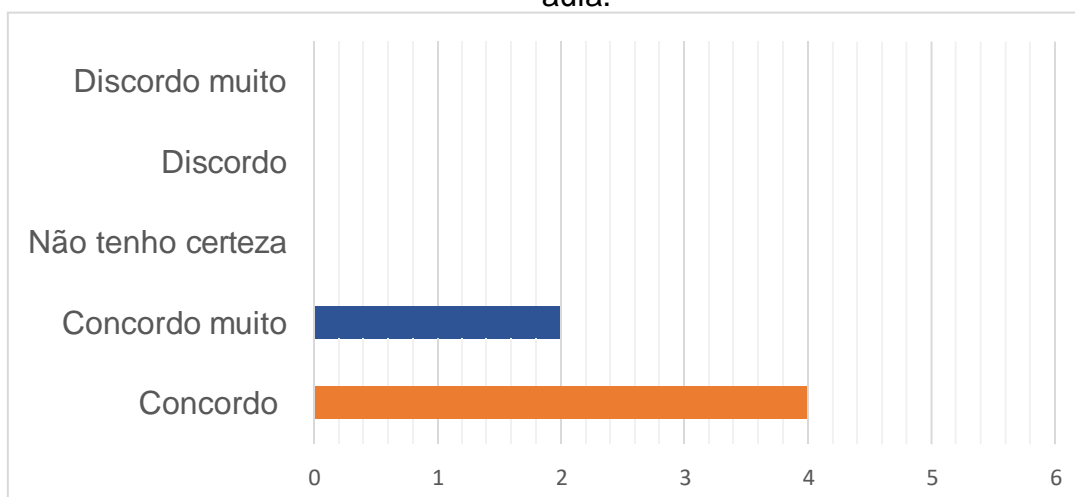
Na letra “h” apresentamos aos participantes a seguinte crença proposta pela autora: o material deve expor ao aluno unicamente aqueles elementos que ele já conhece. Mediante essa proposição, as respostas foram distintas, ou seja, não houve uma homogeneidade nas escolhas feitas pelos participantes. Um participante optou por “não tenho certeza”, enquanto dois elegeram a opção “discordo” e por fim, três preferiram selecionar a opção “discordo muito”.

Conforme Baralo (2004) temos que ter em mente que se somente for apresentado um material que o aluno já conhece, acarretará na diminuição da motivação para aprender o novo idioma, ao mesmo tempo, não é conveniente que o material supere o nível de conhecimento do aluno, ou seja, é preciso manter um equilíbrio.

Na letra “i” que é a última letra do questionário, foi proposta a seguinte crença: quando os estudantes praticam na aula aprendem com os erros dos outros estudantes. Quatro participantes da pesquisa selecionaram a alternativa “concordo” e dois escolheram a opção “concordo muito”.

Por meio destas respostas foi possível concluir que os participantes entendem o erro nessa situação como algo que possibilita o desenvolvimento dos estudantes, ou seja, eles estão de acordo com que foi apontado pela crença exposta nessa letra. Deste modo, fizemos o gráfico a seguir, com a finalidade de ilustrar melhor os resultados alcançados nesta última letra do questionário.

Gráfico 5 - Crença sobre aprender com os erros dos outros na sala de aula.

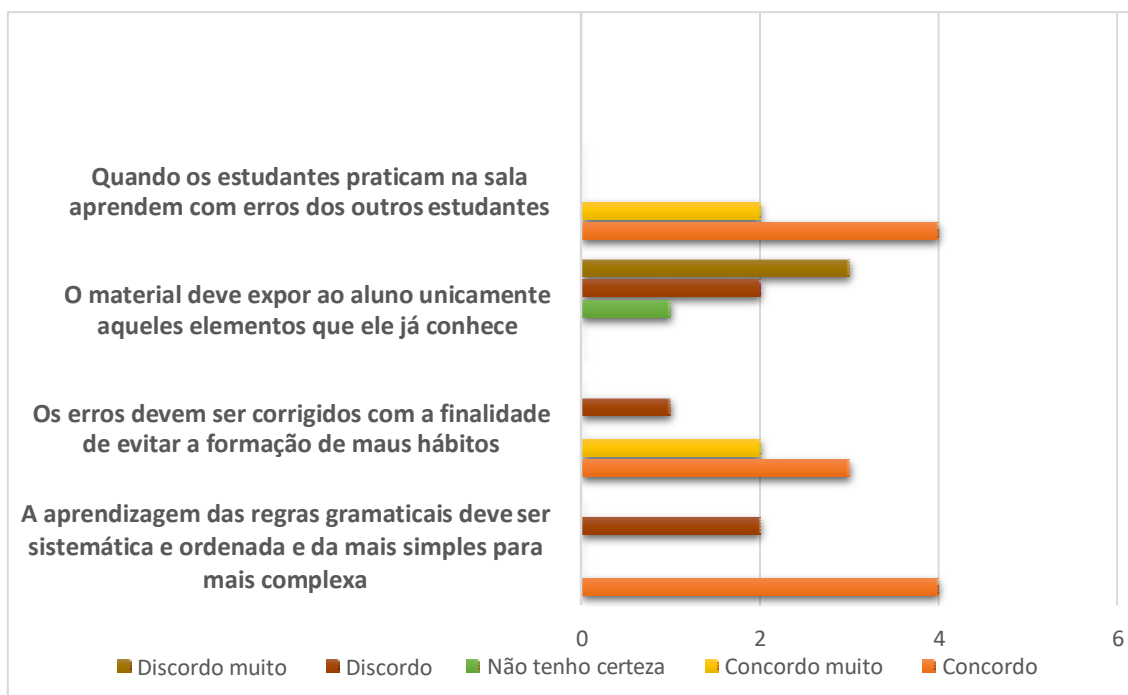


Fonte: Elaboração própria em 2019

Ainda de acordo com Baralo (2004) em situações que os alunos praticam em sala de aula, eles desenvolvem estratégias de autocorreção de modo mais natural que em qualquer outra situação.

Para facilitar a compreensão dos dados obtidos por meios das letras “f” a “i” produzimos o gráfico 6 a seguir:

Gráfico 6- Crenças variadas sobre a aprendizagem de línguas.



Fonte: Elaboração própria em 2019

Ao analisarmos os gráficos foi possível verificar que das nove crenças que foram expostas por meio do quadro adaptado de Baralo (2004), apenas quatro se destacaram como aqueles que os participantes mais concordam, conforme observamos no gráfico 1 e no gráfico 3, as crenças são : a aprendizagem cedo garante maiores probabilidades de êxito e a aprendizagem das regras gramaticais deve ser sistemática e ordenada e das mais simples para mais complexa, de acordo com o gráfico 4, os erros devem ser corrigidos com a finalidade de evitar a formação de maus hábitos e por fim o gráfico 5 aponta a seguinte crença: que quando os estudantes praticam na sala de aula aprendem com os erros dos outros estudantes.

Na questão doze do questionário, que é a última, perguntamos aos participantes da pesquisa se acrescentariam algo a mais no quadro, ou faria alguma alteração quanto às crenças propostas pela autora. Apenas dois participantes responderam essa questão, que foram P1 e P3, conforme é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 4 - Acréscimos sugeridos pelos participantes ao quadro proposto pela autora.

SUJEITO	<b>Você acrescentaria algo nesse quadro? Ou faria alguma alteração quanto às crenças propostas pela autora?</b>
<b>P1</b>	Crença: Não precisa se aproximar da língua que aprende, ao final você não tem obrigação. Discordo ao tratasse de futuros professores de língua estrangeira, não seria o caso de se tratar de usuários de língua estrangeira.
<b>P3</b>	Gostaria de propor no questionário a opção de “concordo em parte”.

Fonte: Elaboração própria em 2019

Mediante ao que foi apresentado pelos particip antes é possível compreender que mais da metade não acrescentaria algo ou alteraria as crenças, visto que, apenas um participante mudaria algo em relação a crença e outro participante modificaria o questionário acrescentando um item a mais nas no quadro.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da nossa investigação, que teve como objetivo geral averiguar as crenças dos professores de língua espanhola do ensino médio do *Campus* Natal Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) sobre as teorias de aquisição de segundas línguas, foi possível constatar que os professores consideram relevante estudar as crenças que permeiam as teorias de aquisição.

Entendemos que atingimos nossos objetivos, uma vez que conseguimos responder aos questionamentos da nossa pesquisa, no primeiro questionamento abordamos a seguinte questão: “Quais os conhecimentos sobre teorias de aquisição de segundas línguas dos professores de língua espanhola do ensino médio do *Campus* Natal Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) ?” Ao longo da pesquisa foi possível compreender que os professores participantes conhecem as teorias, uma vez que, todos estudaram na graduação alguma disciplina que abordou essa área de investigação e ao serem indagados sobre qual teoria de aquisição de segundas língua ele considera mais importante, os participantes responderam expondo uma teoria ou uma opinião sobre isso , somente um dos seis participantes não respondeu com uma teoria e sim com uma abordagem de ensino.

Com relação ao segundo questionamento: “Quais as crenças dos professores de língua espanhola do ensino médio do *Campus* Natal Central do IFRN sobre as teorias de aquisição de segundas línguas?” Apresentamos aos participantes da pesquisa um quadro adaptado de Baralo (2004), nesse quadro havia nove crenças propostas pela a autora, após a análise dos questionários respondidos evidenciou-se as crenças que os professores mais aceitam são: a aprendizagem cedo garante maiores probabilidades de êxito, a aprendizagem das regras gramaticais deve ser sistemática e ordenada da mais simples para mais complexa, os erros devem ser corrigidos com a finalidade de evitar a formação de maus hábitos e quando os estudantes praticam na sala de aula aprendem com os erros dos outros estudantes.

Nesta perspectiva, os professores que participaram da pesquisa compreendem as teorias de aquisição de segundas línguas e são conscientes da sua importância, além disso, não são professores que estão de acordo com diversas crenças, visto que, sinalizaram maior concordância em quatro crenças.

Tendo alcançado os objetivos deste estudo, percebemos a necessidade de uma pesquisa mais aprofundada sobre as crenças e como os professores relacionam as teorias de aquisição de segundas línguas em sala de aula com o intuito de obter uma visão mais ampla acerca dessa temática. Seria necessária a observação das aulas dos professores para relacionar suas crenças e suas práticas. Desta maneira, podemos pesquisar futuramente para complementar este atual estudo.

O nosso estudo possui a intenção de contribuir para que os docentes e os futuros docentes de línguas estrangeiras, em especial língua espanhola, e os profissionais da área de educação que buscam entender as crenças que permeiam as teorias de aquisição de segundas línguas e quais são as crenças que os professores de língua espanhola do IFRN Campus Natal Central concordam, para desta forma tenhamos profissionais mais conscientes e reflexivos com relação às suas atitudes em sala de aula.

Barcelos, Batista & Andrade (2004, p. 34) apontam que, se tivermos “[...]tempo em nossas aulas para discutir essas questões e o resultados de nossas investigações com os alunos”. Ao passo que, se assim procedermos, ajudaremos os nossos alunos “a serem mais reflexivos”, e os mesmos, por sua vez, encontrarão “soluções para os problemas” que porventura possam enfrentar no complexo processo de aprender línguas.

Segundo Kern (1995), a consciência a respeito das variáveis subjacentes no processo ensino/ aprendizagem de LE por parte do aprendiz e do professor pode ajudá-los no estabelecimento de objetivos mais realistas, além de permitir melhor compreensão de suas frustrações e dificuldades, permitindo aos professores a elaboração de um plano de ação mais efetivo numa parceria de maior reflexão e colaboração entre alunos e professor, com o propósito comum de aprender e ensinar a língua-alvo.

Portanto, o estudo de crenças está intimamente relacionado com as nossas práticas pedagógicas e com a formação de professores (e acrescento, “de alunos”) de línguas (SILVA, 2005, p. 160).

## REFERÊNCIAS

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

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ARRUDA JÚNIOR, Gerson Francisco. **O Fracasso do Behaviorismo Linguístico**; v. 1. 2015/ Ágora Filosófica.

ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A.. **Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol**. In: Maria Luisa Ortíz Alvarez; Kleber Aparecido da Silva. (Org.). *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares*. 1 ed. Campinas: Pontes, v. 1. 2007,

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2004.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. **Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras**: In: VIEIRAABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes, 2004. p. 11-29.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte*. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. V.1.n.1. 2001



BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1953].

BEZERRA, M. A. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos**. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ, 2003.

**Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua**. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009.

CORDER, S. P. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de lenguas extranjeras hacia un modelo de análisis de la interlengua**. Madrid, Visor. 1992.

CORDER, S. P. **The significance of learners errors**. In: international review of applied linguistics in language teaching (IRAL) v. 5, n. 4. 1967.

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: crenças e mitos**. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte. 2000.

CHOMSKY, N. **Reflections on language**. New York: Pantheon Books, 1975.

CHOMSKY, N. **A review of B. F. Skinner's verbal behavior**. Language, v. 35, n. 1, 1959.

DEL RIO, Maria José. 1996. **Comportamento e Aprendizagem: Aplicações Escolares**. In Coll, Cesar, Palácioe Jesus, Marchesi, Alvaro. Desenvolvimento Psicológico e Educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

DAMIÃO, S. M. **Crenças de professores de inglês em Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro escolas de idiomas: um estudo comparativo**. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada) Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D. C. Heath. 1993.

GASS, S.M., & SELINKER, L. **Second language acquisition: an introductory course (3nd)**. Mahwaw, NJ: Lawrence Erlbaum. 2008.

GEMENEZ, T. **Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil**. Tese (Doutorado) Lancaster: Lancaster University. 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRIFFIN, K. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. Madrid: ARCO/LIBROS, 2005.

GOOS, M. **Learning Mathematics in a Classroom Community of Inquiry**. In: RIBEIRO, M. A Teoria Sociocultural de Aprendizagem de Vygotsky. p. 262, 2004

HATCH, E. M. **Discourse analysis and language acquisition**. In: HATCH, E. M. (ed.). *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley: Newbury, 1978.

HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (ed.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987. p. 110-129.

HORWITZ, E. K. **The beliefs about language learning of beginning university foreign language students**. *The Modern Language Journal*, v. 72, n. 3, p. 283-294. KALAJA, P. Student beliefs, 1988.

JOHNSON, M. **A philosophy of second language acquisition**. New York: Yale University Press, 2004

KALAJA, P. **Students beliefs (or metacognitive knowledge) about language SLA reconsidered**. *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 5, n. 2, p. 191-204. 1995.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Beliefs about SLA: New research approaches**. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003.

KERN, R. G. **Students' and teachers' beliefs about language learning**. *Foreign Language Annals*, v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995.

KRASHEN, Stephen D. **Aquisição de segunda língua e segunda aprendizagem de línguas**. Pergamon Press, Oxford: Inc. 1981.

KRASHEN, Stephen D. **Applying the comprehension hypothesis: some suggestions**. *International Journal of Language Teaching*, v. 1. 2004.

KUDIESS, E. **As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças**. *Linguagem e Ensino, Pelotas*, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

LANTOLF, JP, & Thorne, SL. **Teoria Sociocultural e Gênese do Desenvolvimento da Segunda Língua**. Oxford: Oxford University Press. 2006.

Larsen-Freeman e Cameron (2008), Paiva (2005, 2009) e Borges (2009). Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua In: CORTINA, A.; NASSER. S.M.G.C. **Sujeito e Linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p.29-46.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. New York: Longman, 1991.

LANTOLF, J.P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. In: LANTOLF, J. P (ed). Oxford: Oxford University Press, 2001.

Lightbown, PM & Spada , N. **Como as línguas são aprendidas**. Oxford: Oxford University Press. 1993 .

LONG, M. H. **The role of the linguistic environment in second language acquisition**. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (ed.). Handbook of second language acquisition. San Diego: Academic Press. 1996. v.2.

MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel A. **Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras**. Tejuelo, No 8, 2010.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. London: Arnold Publishers, 1998.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeira: breve retrospectiva histórica**. 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RILEY, R. **The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access**. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (ed.). Autonomy and independence in language learning. New York Longman, 1997.

ROKEACH, M. **Beliefs, Attitudes, and Values: a theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SACRISTÁN, J. GIMENO e PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. (4a ed.). Porto Alegre, Artmed, 2000.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. New York: Applenton-Century-Crofts.1957.

SWAIN, M. **Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development**. In S. Gass, & C. Madden (ed.), Input in second language acquisition Rowley, MA: Newbury House. 1985.

SWAIN; M.; TOCALLI-BELLER, A. **Reformulation: the cognitive conflict and L2 learning it generates**. International Journal of Applied Linguistics, v.15, n.1, 2005.

- OXFORD, R. **Language Learning Strategies**. What every teacher should know. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers. 1990.
- PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**. v.62, n.3, 1992, p. 307-332.
- PEIRCE, C.S. **The fixation of belief**. In: **WEINER, P.P. (Org.) Charles S. Peirce: Selected writings**. New York: Dover, 1877/1958. p.91-112.
- PERINA, A. A. **As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios**. (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- ULLMAN, M. **The declarative/procedural model of lexicon and grammar**. Journal of Psycholinguistic Research. 2000.
- SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas: Alínea, 1998.
- SCHUMANN, J. H. **The acculturation model for second-language acquisition**. In: **GINGRAS, R. C. (ed.) Second-language acquisition & foreign language teaching**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978.
- SILVA, G. M. da. **O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.
- SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (inglês)**. UNICAMP, 2005.
- Van LIER, L. **Interaction in the language curriculum: Awareness, Autonomy, and authenticity**. London: Longman, 1996.
- VIANA, N. A. **A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira**. Uberlândia. Departamento de Letras, UFU, 1993. 5f. Mimeografado.
- VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes. 2001.
- WENDEN, A. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (ed.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987.

WENDEN, A.; RUBIN, J. (ed.). **Leamer strategies in language learning.** Londres: Prentice Hall, 1987. p. 85-129.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decisionmaking and classroom practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

YANG, N.D. **Second language learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies: A study of college students of English in Taiwan.** 1992. Tese (Doutorado) - The University of Texas, Austin.

## APÊNDICE A – Questionário da pesquisa



**Caro(a) Professor(a),**

*O presente questionário faz parte da pesquisa sobre “**CRENÇAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO DO IFRN- CAMPUS NATAL CENTRAL SOBRE AS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**” a ser realizada na graduação em Licenciatura em Letras Espanhol no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Agradecemos pela colaboração e assumimos o compromisso de preservar no anonimato as identidades dos participantes.*

**Bárbara Santana de Moura**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### I - DADOS PESSOAIS

1. Nome(opcional): \_\_\_\_\_

2. Idade: ( ) 18 – 25 ( ) 26 – 30 ( ) 31- 35 ( ) mais de 35

3. Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

### II - FORMAÇÃO

4. Ano de Conclusão do Curso de Letras Espanhol: \_\_\_\_\_

5. Estudou espanhol fora da universidade? SIM ( ) NÃO ( )

Especifique: \_\_\_\_\_

6. Já participou de treinamentos para professores de espanhol?

SIM ( ) NÃO ( )

7. Você cursou, na Universidade, alguma disciplina em que estudou teorias de aquisição de segundas línguas? SIM ( ) NÃO ( )

8. Caso a resposta seja sim, acredita que essa disciplina contribuiu na sua atividade docente atual? SIM ( ) NÃO ( )

9. Qual teoria estudada nessa disciplina você considera primordial para compreender o processo de aquisição de uma segunda língua?

### III - CRENÇAS SOBRE ENSINO E TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS

10. Você considera o estudo sobre crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem de segundas línguas algo importante para a formação docente? SIM ( ) NÃO ( )

11. Em que medida concorda com as seguintes afirmações propostas pelo quadro adaptado de Baralo (2004):

Crenças	concordo	concordo muito	não tenho certeza	discordo	discordo muito
a. Uma língua se aprende fundamentalmente mediante a imitação.					
b. Um alto coeficiente intelectual garante um maior êxito com a aprendizagem de uma L2\LE.					
c. O fator mais importante na aprendizagem é a motivação.					
d. A aprendizagem cedo garante maiores probabilidades de êxito.					
e. A maior parte dos					

erros são devidos a interferência da língua materna.					
f. A aprendizagem das regras gramaticais deve ser sistemática e ordenada e da mais simples para mais complexa.					
g. Os erros devem ser corrigidos com a finalidade de evitar a formação de maus hábitos.					
h. O material deve expor ao aluno unicamente aqueles elementos que ele já conhece.					
i. Quando os estudantes praticam na aula aprendem com os erros dos outros estudantes.					

12. Você acrescentaria algo a mais nesse quadro? Ou faria alguma alteração quanto às crenças propostas pela autora?

---



---



---

**Muito grata!**



## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE  
CAMPUS NATAL - CENTRAL  
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS  
COORDENAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR – COESUP/DIAC**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa trata sobre **CRENÇAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO DO IFRN- CAMPUS NATAL CENTRAL SOBRE AS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA** e está sendo desenvolvida pela aluna Bárbara Santana de Moura sob a orientação da Prof(a). Girlene Moreira da Silva, do Curso Licenciatura em Espanhol do IFRN.

A finalidade deste trabalho é a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o objetivo geral do nosso estudo é averiguar as crenças dos professores de língua espanhola do ensino médio do *Campus* Natal Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) sobre as teorias de aquisição de segundas línguas.

Solicitamos autorização para realizar observação participante, entrevistas e/ou aplicação de questionários e apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos e/ou publicar em revista científica.

Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde ou reputação.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa  
ou Responsável Legal

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora:

Telefone: (84) 98856-0243

E-mail: barbara.santana.m@gmail.com