

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

JACQUELINE RIBEIRO DE SOUZA

CRENÇAS, MOTIVAÇÃO E AGENCIAMENTO POLÍTICO
DE PROFESSORES DE ESPANHOL: FORMANDO UMA
COMUNIDADE DE PRÁTICA

UBERLÂNDIA - MG

2019

JACQUELINE RIBEIRO DE SOUZA

**CRENÇAS, MOTIVAÇÃO E AGENCIAMENTO POLÍTICO
DE PROFESSORES DE ESPANHOL: FORMANDO UMA
COMUNIDADE DE PRÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas.

UBERLÂNDIA - MG

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG,
Brasil.

S729 Souza, Jacqueline Ribeiro de, 1980-
c Crenças, motivação e agenciamento político de professores de
2019 espanhol [recurso eletrônico]: formando uma comunidade de
prática / Jacqueline Ribeiro de Souza. - 2019.

Orientadora: Fernanda Costa Ribas.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em:
<http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.640>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Ribas, Fernanda Costa, 1978- (Orient.) II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ATA DE DEFESA

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese, PPGEL				
Data:	trinta e um de julho de dois mil e dezenove	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	11523ELI010				
Nome do Discente:	Jacqueline Ribeiro de Souza				
Título do Trabalho:	Crenças e motivação de professores de espanhol: formando uma comunidade de prática.				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, Ensino e Sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Formação de professores de línguas na era dos novos letramentos: crenças, experiências e motivações em rede.				

Reuniu-se no Anfiteatro/sala 2013U, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: [Dilma Maria de Mello](#), PPGEL/UFU; [Ariel Novodvorski](#), PPGEL/UFU; [Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula](#), UFSCar; [Kleber Aparecido da Silva](#), UNB; [Fernanda Costa Ribas](#), PPGEL/UFU orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). [Fernanda Costa Ribas](#), apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovado\(a\).](#)

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Doutor**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Ariel Novodvorski, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/08/2019, às 12:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Presidente**, em 05/08/2019, às 15:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kleber Aparecido da Silva, Usuário Externo**, em 07/08/2019, às 19:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, Usuário Externo**, em 07/08/2019, às 20:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dilma Maria de Mello, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/08/2019, às 23:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1391151 e o código CRC 7F4D8A0A.

Ao meu filho Bernardo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

À minha orientadora Dra. Fernanda Costa Ribas, minha eterna gratidão pelo apoio e incentivo constantes; pela paciência e compreensão; pelo companheirismo e generosidade; pelo respeito e dedicação; e pelas valiosas contribuições.

Aos professores de espanhol de Montes Claros/MG que participaram da minha pesquisa e se engajaram na luta pela oferta do espanhol na cidade.

Aos professores Dr. William Mineo Tagata, Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito e Dra. Valeska Virgínia Soares Souza pela leitura, discussão e contribuições nos Exames de Qualificação.

Aos professores que aceitaram participar da Banca Examinadora: Dr. Ariel Novodvorski, Dr. Kléber Aparecido da Silva, Dra. Dilma Maria de Mello e Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula.

À professora Dilma Maria de Mello por me aceitar no Seminário do GPNEP (Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores), que me possibilitou conhecer sobre a pesquisa e a escrita narrativa.

À professora Reinildes Dias por me aceitar como aluna especial na sua disciplina, ministrada na UFMG, e pelas valiosas contribuições.

Ao professor Dr. Guilherme Fromm pela orientação durante a elaboração de pesquisa em área complementar.

Aos professores do PPGEI/ILEEL-UFU, pelas disciplinas ministradas, que contribuíram para o meu crescimento acadêmico.

A Capes, pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa por um período de dois anos.

Ao meu amigo Wagner, que foi o grande incentivador para que eu ingressasse no Doutorado.

Ao meu amigo Wellington Mendes, pela grandiosa ajuda com o inglês, pelo incentivo e amizade.

À minha amiga Cláudia Adriana, pelas discussões, contribuições para a escrita, revisão do texto, motivação e amizade.

Ao meu amigo Marcelo Miranda, pelas discussões acadêmicas e apoio constante.

Aos meus colegas do Programa, em especial a Bárbara, a Marco, a Lauro, a Cris e a Geralda, pela amizade que construímos, pelos momentos de descontração, pela parceria nos estudos e pelo acolhimento na cidade.

À minha família, pelo afeto, incentivo e respeito ao meu estudo.

A todos os meus amigos e alunos, que mesmo distante, me apoiaram e me incentivaram nesses quatro anos de estudo.

Motivação
Muita motivação
Grandes expectativas
Lei 11.161/2005
Paraíso do espanhol
Mas que paraíso é esse?
Um lustro
Dois lustros no deserto
Mas ainda há esperança
Esperança de respaldo
Esperança de respeito
Esperança de trabalho
Enem, concursos, processos seletivos
Lei 13.415/2017
Acabou
Lugar errado
Desmotivado
Um professor sem aluno
Um professor sem trabalho
Acabado
Mas espera um pouco
Eu posso...

Jacqueline Ribeiro

RESUMO

Partindo da premissa de que o contexto pode influenciar a resignificação de crenças que, por conseguinte, poderão influenciar a motivação e a prática dos professores, a pesquisa objetivou investigar as crenças e a motivação de professores de espanhol de Montes Claros/MG, a partir do desenvolvimento de uma comunidade de prática para o fortalecimento político da língua espanhola na cidade. Para atingir o objetivo, a pesquisa, por meio de métodos e instrumentos característicos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, foi desenvolvida em três fases: fase de diagnóstico, fase de intervenção e fase de avaliação. A primeira fase teve como objetivo identificar as crenças dos professores de espanhol sobre o seu papel docente e diagnosticar a motivação dos professores em relação ao ensino da língua espanhola. A coleta de dados aconteceu por meio de um questionário elaborado no *Google Docs* e submetido aos professores de espanhol da cidade. Com base nos resultados encontrados, a segunda fase foi direcionada ao desenvolvimento de um projeto de intervenção que se materializou em uma comunidade de prática com a finalidade de abrir um espaço para reflexão, colaboração, formação docente e elaboração de ações em prol da língua espanhola na cidade. Para isso, os debates foram realizados por meio do aplicativo *WhatsApp* e de reuniões presenciais. Na terceira fase, o instrumento utilizado foi o relato que permitiu analisar os impactos e os desdobramentos dessa comunidade nas crenças e na motivação dos professores. Com base nos pressupostos da pesquisa interpretativista, fez-se a opção por utilizar diferentes instrumentos, que pudessem favorecer a triangulação dos dados. Dentre os resultados da pesquisa, observou-se que o desenvolvimento da comunidade de prática entre os professores, por meio de leituras de textos teóricos, debates, compartilhamento de experiências e desenvolvimento colaborativo de ações, permitiu que refletissem sobre o seu papel docente, constituindo crenças sobre a necessidade de uma maior agência do professor de espanhol. Essas crenças influenciaram a motivação dos professores que adotaram uma postura mais política para começar um movimento em defesa da permanência ou da inclusão da disciplina de língua espanhola nos sistemas de ensino.

Palavras-chave: Formação de professores. Crenças. Motivação. Contexto. Comunidade de prática.

ABSTRACT

Relying on the premise that the context may influence the re-signification of beliefs that may, therefore, influence the motivation and the practice of teachers, this research aimed to investigate the beliefs and the motivation of Spanish teachers in Montes Claros / MG, from the development of a community of practice for political empowerment of the Spanish language in the city. In order to reach the objective, methods and instruments particular of qualitative ethnographic research were carried out. Additionally, this study was developed under three stages: the diagnostic stage, the intervention stage and the evaluation stage. The first stage aimed to identify the beliefs of Spanish teachers about their teaching role and to diagnose their motivation regarding the instruction of the Spanish language. The data collection took place through a questionnaire, which was elaborated in Google Docs and submitted to Spanish teachers of the city. Based on such results, the second stage was directed to the development of an intervention project, the elaboration of a community of practice with the purpose of opening a space for reflection, collaboration, teacher training and implementation of actions regarding Spanish around the city. The discussions were held through the mobile application WhatsApp and through face-to-face meetings. In the third stage, we used a report that allowed us to analyze the impacts and the unfolding of this community in the beliefs and in the motivation of the teachers. Based on assumptions of the interpretative research, we opted to use different instruments that could favor data triangulation. As a result, the development of a community of practice among the teachers, through lectures on theoretical texts, debates, sharing of experience and collaborative development of actions allowed teachers to reflect upon their teaching role, forming positive beliefs about the need for better performances within Spanish instruction. These beliefs also influenced teacher motivation in adopting a more political stance to defend the permanence or the inclusion of the Spanish Language as a school subject.

Keywords: Teacher training. Beliefs. Motivation. Context. Community of practice.

RESUMEN

Basada en la premisa de que el contexto puede influir en la resignificación de las creencias que, por lo tanto, podrán influir en la motivación y en la práctica de los profesores, la investigación tuvo como objetivo investigar las creencias y la motivación de los profesores de español en Montes Claros / MG, desde el desarrollo de una comunidad de práctica para el fortalecimiento político de la lengua española en la ciudad. Para alcanzar el objetivo, la investigación, a través de métodos e instrumentos característicos de la investigación cualitativa de carácter etnográfico, se desarrolló en tres fases: fase de diagnóstico, fase de intervención y fase de evaluación. La primera fase tuvo como objetivo identificar las creencias de los profesores de español sobre su función docente y diagnosticar la motivación de los profesores en relación con la enseñanza de la lengua española. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario elaborado en *Google Docs* y presentado a los profesores de español de la ciudad. Sobre la base de los resultados encontrados, la segunda fase se dirigió al desarrollo de un proyecto de intervención, que se materializó en una comunidad de práctica, con el propósito de abrir un espacio para la reflexión, la colaboración, la formación docente y la elaboración de acciones en favor del idioma español en la ciudad. Las discusiones se llevaron a cabo a través de *WhatsApp* y reuniones presenciales. En la tercera fase, el instrumento utilizado fue el relato que permitió analizar los impactos y el desarrollo de esta comunidad en las creencias y en la motivación de los profesores. Sobre la base de los supuestos de la investigación interpretativa, se optó por utilizar diferentes instrumentos que podrían favorecer la triangulación de los datos. Entre los resultados de la investigación, se observó que el desarrollo de la comunidad de práctica entre los docentes, a través de lecturas de textos teóricos, debates, intercambio de experiencias y desarrollo colaborativo de acciones, permitió a los docentes reflexionar sobre su función docente, formando creencias positivas sobre la necesidad de una postura más activa del profesor de español. Estas creencias influyeron en la motivación de los profesores que adoptaron una postura más política para empezar un movimiento en defensa de la permanencia o inclusión de la materia de la lengua española en los sistemas educativos.

Palabras clave: Formación de profesores. Creencias. Motivación. Contexto. Comunidad de práctica.

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Quadro 01: Sistema motivacional proposto por Dörnyei em 2005	105
Quadro 02: Contexto escolar dos professores durante a primeira fase.....	137
Quadro 03: Matriz de mapeamento das crenças dos professores de espanhol de Montes Claros	139
Quadro 04: Matriz de mapeamento da motivação dos professores de espanhol de Montes Claros	159
Quadro 05: Contexto escolar dos professores durante a segunda fase	173
Quadro 06: Gamificando a prática pedagógica	233
Figura 01: Campanha #VoltaEspanhol.....	203
Figura 02: <i>Print</i> das ações políticas em prol da permanência do espanhol em outros Estados	212
Figura 03: <i>Print</i> de conversa com a vereadora demonstrando seu apoio à causa do espanhol.	222
Figura 04: <i>Print</i> de ações e apoio ao movimento #FicaEspanhol	224
Figura 05: <i>Print</i> do lanche coletivo dos professores e do trabalho dos alunos	253

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
 CAPÍTULO I: PANORAMA CONTEXTUAL: ENSINO DE ESPANHOL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	 22
1.1. O ensino de espanhol em Montes Claros/MG	22
1.2. O ensino de espanhol no Brasil e as políticas públicas	24
1.3. A globalização e suas relações com as políticas públicas e as políticas linguísticas	41
1.4. Os conceitos de Política, Política Linguística e suas relações	45
 CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	 58
2.1. Formação de professores de línguas	58
2.2. Crenças no ensino e na aprendizagem de línguas.....	73
2.2.1 Crenças e expectativas	84
2.2.2 Crenças e contexto	85
2.3. Motivação: conceito e pesquisas	91
2.3.1 Algumas pesquisas sobre motivação no âmbito educacional	97
2.3.2 Motivação do professor: uma categoria esquecida	109
 CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	 118
3.1. Caracterização da pesquisa.....	118
3.2. Contexto da pesquisa.....	120
3.3. Fases da pesquisa.....	121
3.3.1 Primeira fase da pesquisa	121
3.3.1.1 Instrumento de coleta de dados da primeira fase	122
3.3.1.2 Participantes	123
3.3.2 Segunda fase da pesquisa	125
3.3.2.1 Instrumento de coleta de dados da segunda fase.....	128
3.3.2.2 Participantes	129

3.3.3 Terceira fase da pesquisa	131
3.3.2.1 Instrumento de coleta de dados da terceira fase	132
3.3.2.2 Participantes	132
3.4 Procedimentos de análise de dados: Análise de conteúdo	133
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS DADOS	136
4.1 Fase diagnóstica	136
4.1.1 As crenças dos professores de espanhol	138
4.1.2 A motivação dos professores de espanhol	157
4.1.3 Considerações sobre a fase diagnóstica	171
4.2 Fase de intervenção	172
4.2.1 Tentativas frustradas na proposta de um curso de formação continuada	174
4.2.2 Uma nova organização de formação de professores: surge uma comunidade	182
4.2.2.1 Eixo contextual	186
4.2.2.2 Eixo político	199
4.2.2.3 Eixo didático	225
4.2.2.4 Considerações sobre a fase de intervenção	238
4.3 Fase de avaliação	243
CONSIDERAÇÕES FINAIS	258
REFERÊNCIAS	265
APÊNDICE	280
ANEXO	292

INTRODUÇÃO

O estudo de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas ganhou forças a partir dos anos 90, não só no Brasil como no exterior, conforme explicita Barcelos (2006). Nessa direção, as crenças têm despertado o interesse de diversos pesquisadores na atualidade, fato comprovado pelo banco de teses e dissertações da Capes que registra, até o momento, 274 trabalhos já concluídos na área de Linguística¹. Essas pesquisas são essenciais para a evolução e a consolidação desse tema e contribuem para uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que possibilitam compreender as intenções dos professores, suas abordagens de ensino, interpretações quanto aos significados de ensinar e de aprender, bem como anseios, comportamentos e estratégias de aprendizagem dos alunos, dentre outros.

De acordo com Barcelos (2001), as crenças estão relacionadas às ideias, opiniões e convicções que professores e aprendizes têm sobre a forma de ensinar e de aprender línguas. Para Barcelos (2006), essas crenças são pessoais e intuitivas, formuladas a partir de experiências vivenciadas pelos próprios sujeitos, não podendo ser definidas como conceitos prontos e fixados, mas, ao contrário, são construções dentro de um processo de interação pessoal e social. As crenças variam de pessoa para pessoa, estão relacionadas às experiências de cada sujeito e ao contexto social em que estão inseridos, sendo, assim, passíveis de modificações. A partir dessa perspectiva social, contextual e dinâmica, verifica-se a relação entre as crenças e outros aspectos cognitivo-afetivos também presentes no processo de ensino e aprendizagem de línguas, como as expectativas, a ansiedade e a motivação.

Os estudos da motivação, por sua vez, têm uma longa história na psicologia e na educação. Porém, na área de ensino e aprendizagem de línguas, conforme explicitam Dörnyei e Ushioda (2012), as pesquisas tiveram sua origem em 1959, com os estudos de Gardner e Lambert, dois canadenses que investigaram as atitudes e a motivação no aprendizado de idiomas. Os resultados dessa pesquisa, que reconheceu a motivação como uma variável significativa na aprendizagem e de efeito independente da capacidade ou aptidão, foram publicados somente em 1972. De acordo com Dörnyei e Ushioda (2012), a

¹ Dados com base em documentos cadastrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no período de 1996 a 2017.

partir desse reconhecimento, a motivação se tornou um tópico de pesquisa fundamental no ensino e aprendizagem de línguas.

Segundo Bergillos (2005), a motivação passou a ser um elemento atraente para os estudos de ensino e aprendizagem de línguas, devido a sua característica multifacetada. Não é um elemento imutável, pelo contrário, pode crescer, diminuir, desaparecer ou até mesmo se manter em níveis de estabilidade. Por isso mesmo, não pode ser tratado como algo coletivo, já que varia de pessoa para pessoa. Não pode ser estudado isoladamente, uma vez que sofre influência de fatores externos. Enfim, a motivação é um construto complexo, de natureza particular que depende de fatores contextuais e afeta a cognição, o comportamento e as ações das pessoas.

Uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes confirmou o interesse por esse tema; constam 9.346 trabalhos já concluídos, sendo a maior parte deles na área da educação e da psicologia. Na Linguística, estão registrados, até o momento, 296 pesquisas². De fato, são muitos trabalhos importantes desenvolvidos no Brasil que investigam a motivação e grande parte deles estabelece uma relação com as crenças. Alguns desses trabalhos foram debatidos no seminário “Perspectivas motivacionais contemporâneas no ensino e aprendizagem de línguas”, ministrado pela professora doutora Fernanda Costa Ribas, do Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, do qual fiz parte. Destaco, inicialmente, as teses de Ribas (2008) e Callegari (2008) e as dissertações de Perine (2013) e Nascimento (2013), que foram trabalhos norteadores da minha pesquisa.

Ribas (2008) analisou de que maneira o desenvolvimento da conscientização cultural, através de um projeto de intervenção pedagógica, poderia influenciar a motivação de alunos do Ensino Médio para aprender a língua inglesa. Callegari (2008) pesquisou a motivação dos alunos brasileiros em aulas de espanhol como língua estrangeira em contextos formais de aprendizagem. A dissertação de Perine (2013) teve a finalidade de investigar as crenças de alunos sobre a aprendizagem de inglês a distância e a sua relação com a motivação para aprender. A dissertação de Nascimento (2013) também teve como objetivo o estudo dessa relação entre crenças e motivação, porém, não investigou alunos e sim professores de língua japonesa, em contexto universitário.

² Dados com base em documentos cadastrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no período de 1996 a 2017.

Notadamente, a maior parte das pesquisas sobre motivação e crenças investiga os alunos. Em outro viés, minha pesquisa, da mesma forma que a de Nascimento (2013), se debruça sobre a investigação das crenças e da motivação de professores. O interesse por esta pesquisa surgiu a partir do meu olhar crítico sobre os argumentos de insatisfação de professores de espanhol, meus ex-alunos ou ex-colegas de faculdade do curso de Letras/Espanhol da cidade de Montes Claros/MG, diante da pequena oferta de trabalho para a referida disciplina, bem como as condições desfavoráveis para o seu ensino.

Ao longo dos meus quatorze anos de trabalho como docente, sendo oito deles dedicados ao ensino superior em cursos presenciais e a distância, deparei-me com diversas crenças, não só as minhas como também de alunos-professores dos cursos de graduação e de professores em serviço, em relação ao ensino e aprendizagem da língua espanhola e o ofício do professor. Muitas crenças negativas devido à insatisfação no trabalho. Dentro desse contexto, professores desmotivados, angustiados, ansiando por uma articulação, por um apoio que, de alguma forma, pudesse contribuir, seja para ampliação da oferta de trabalho, seja para a melhoria das suas condições de ensino da língua espanhola.

Esse problema me conduziu a algumas perguntas: Quais são as crenças dos professores de espanhol de Montes Claros/MG sobre o seu papel docente e sobre o ensino e a aprendizagem da língua espanhola? Como se caracteriza a motivação desses professores quanto ao ensino da língua espanhola e à sua imagem em seus contextos de atuação? Como um projeto colaborativo de ações entre professores a favor do espanhol poderia impactar as crenças e a motivação dos docentes de Montes Claros/MG? Quais são as crenças e a motivação desses professores sobre o seu agenciamento político?

Ciente de que o contexto pode influenciar a formação ou mudança de crenças (BARCELOS, 2007) que, conseqüentemente, poderão influenciar a prática e a motivação dos professores em sala de aula, minha pesquisa orienta-se pela hipótese de que um projeto de intervenção, que leve os professores a refletir sobre suas crenças, a desenvolver ações práticas de forma colaborativa em prol da língua espanhola e a assumir um posicionamento político, incida positivamente nas crenças e na motivação desses professores.

Com o intuito de responder os meus questionamentos sobre esse problema, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar as crenças e a motivação de professores de espanhol de Montes Claros/MG, a partir do desenvolvimento de um projeto colaborativo para fortalecimento político desse idioma na cidade. A partir desse objetivo primário, elenquei quatro objetivos secundários:

1. Identificar e mapear as crenças dos professores de espanhol de Montes Claros/MG sobre o seu papel docente;
2. Diagnosticar a motivação dos professores de espanhol de Montes Claros/MG quanto ao ensino da língua espanhola;
3. Analisar o posicionamento político dos docentes a partir do desenvolvimento de um projeto colaborativo em prol da língua espanhola em Montes Claros/MG;
4. Analisar como o referido projeto incidiu nas crenças e na motivação dos professores.

Para atingir tais objetivos, a presente pesquisa, por meio de métodos e instrumentos característicos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, foi desenvolvida em três fases: (i) fase de diagnóstico, (ii) fase de intervenção e (iii) fase de avaliação. A primeira fase buscou conhecer a motivação e as crenças dos professores de espanhol em relação ao ensino dessa língua estrangeira. Na segunda fase, foi desenvolvido um projeto colaborativo, uma comunidade de prática, em prol da língua espanhola em Montes Claros/MG. Esse projeto se concretizou na forma de um núcleo de professores com a finalidade de abrir um espaço para reflexão, formação docente e elaboração de ações a favor da língua espanhola na cidade. Na terceira fase, foram analisados os relatos dos professores sobre os impactos e desdobramentos desse projeto nas crenças e na motivação dos professores. Essas fases serão explicitadas de forma mais detalhada na metodologia desta pesquisa.

Este estudo visa contribuir para a reflexão crítica dos professores de espanhol da cidade de Montes Claros/MG sobre o seu papel docente, sua prática educativa e seu potencial político, possibilitando aos professores uma atualização de seus conhecimentos através da troca de experiências didáticas e um maior empoderamento por meio do engajamento político na promoção de ações em prol do espanhol na cidade. Também pretende servir de inspiração para outras pesquisas sobre o ensino de espanhol fora do contexto montesclarenses, além de colaborar com o aprimoramento dos estudos sobre crenças e motivação dos professores no processo de ensino e aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada. Esse estudo também tem uma contribuição pessoal, uma vez que é meu interesse como professora da língua espanhola participar de ações a favor do fortalecimento do idioma na cidade e como pesquisadora investigar sobre a formação de professores, principalmente ao que se refere a crenças, motivação e identidade.

Os benefícios da pesquisa serão diretos e indiretos aos participantes. Diretos porque será oferecido aos professores de espanhol uma oportunidade de fortalecer os laços entre aqueles que estão passando pelo mesmo problema e que, colaborativamente, possam desenvolver ações em prol do espanhol. Indiretos porque os participantes poderão acessar os resultados da pesquisa na tentativa de aprimorar e compreender suas crenças sobre ensino e/ou aprendizagem da língua espanhola, sobre o seu papel docente, agenciamento político e sobre sua motivação como docente. Com efeito, o conhecimento das suas crenças pode provocar reflexões e consequentes mudanças na sua prática. Esta pesquisa possibilita, nesse panorama, gerar encaminhamentos para novos estudos em diferentes contextos de ensino e aprendizagem de línguas e formação do professor, de modo especial, no que tange aos efeitos das crenças sobre a motivação dos professores.

Com o objetivo de discutir os diferentes aspectos que envolvem esta pesquisa, estruturei minha tese em quatro capítulos. No capítulo 1, apresento inicialmente um breve histórico sobre o ensino da língua espanhola na cidade de Montes Claros/MG. Em seguida, apresento um panorama contextual do ensino de espanhol no Brasil e a necessidade de refletir e discutir sobre políticas públicas para o ensino de línguas. Por fim, abordo os efeitos da globalização sobre as políticas públicas e os conceitos de política e política linguística.

No capítulo 2, apresento a fundamentação teórica que norteia esta pesquisa. Início abordando a questão da formação do professor de línguas e de como os cursos de formação continuada numa proposta colaborativa são fundamentais não só para a atualização das práticas educativas, mas também para um maior engajamento e empoderamento do docente. Sigo apresentando os estudos desenvolvidos sobre crenças, motivação e a relação entre esses construtos e o contexto. Finalizo esse segundo capítulo definindo a base teórica que direciona a minha pesquisa e incluo minhas contribuições.

O capítulo 3 está dedicado a apresentar a metodologia que utilizo na condução da minha pesquisa. Faço, no primeiro momento, uma caracterização da sustentação teórico-metodológica na qual a pesquisa se insere e detalho, em seguida, as três fases da investigação, apontando seus objetivos, seus instrumentos de coleta de dados e os participantes com suas respectivas modificações em cada fase. Finalizo explicando a metodologia de análise de conteúdo que utilizei para organizar, categorizar e analisar os dados.

No capítulo 4, apresento a análise dos dados coletados nas três fases da pesquisa. Na primeira fase, faço um mapeamento das crenças e motivações dos professores de espanhol de Montes Claros/MG. Na segunda fase, apresento os dados e a análise das discussões realizadas no grupo de professores por meio do *WhatsApp* e nas reuniões presenciais. Esta fase está dividida em três eixos de análise: contextual, político e didático. Na última fase, analiso os resultados da intervenção a partir dos relatos enviados pelos professores do grupo. Por fim, apresento minhas considerações finais.

CAPÍTULO I

PANORAMA CONTEXTUAL: ENSINO DE ESPANHOL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, apresento um panorama sobre o ensino de espanhol e suas políticas educacionais para contextualização da pesquisa. Faço, inicialmente, um breve histórico, de maneira mais focada e específica, sobre o ensino da língua espanhola em Montes Claros/MG, e em seguida, de uma maneira mais ampla, faço uma explanação sobre o ensino da língua espanhola no Brasil.

Entrelaçado a esse assunto, discorro sobre os efeitos da globalização no ensino de línguas e sobre as políticas públicas que geralmente se subjugam aos valores globais.

1.1 O ensino de espanhol em Montes Claros/MG

O ensino da língua espanhola inicia no cenário montesclarensense no ano de 1997 no Ensino Superior, quando a Universidade Estadual de Montes Claros/MG - Unimontes oferta 35 vagas para o curso de graduação em Letras/Espanhol. Era visto como um curso promissor, uma vez que o espanhol estava em expansão no Brasil com a implementação do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) em 1991, com o advento de empresas espanholas e com o intercâmbio comercial com a Espanha, atraindo um grande número de candidatos concorrentes a uma vaga na universidade.

Nesse momento, a maioria dos professores do curso era estrangeiro ou vinha de Belo Horizonte/MG para ministrar as aulas, porque não havia profissionais habilitados na região. A maioria era recém-formado, possuía apenas especialização *lato sensu*. Com o envolvimento e o empenho desses professores para inserir o espanhol como opção de língua estrangeira no vestibular, no ano 2000, ocorreu o primeiro vestibular da Unimontes com opção de inglês, francês e espanhol.

A partir dessa conquista, o mercado de trabalho se ampliou, surgindo oportunidades para professores de espanhol nas escolas particulares da região, nos famosos "cursinhos", como são chamados os cursos preparatórios para o vestibular. Assim, uma grande quantidade de pessoas passou a optar pelo espanhol, em detrimento do francês. As escolas particulares passaram, então, a ofertar o espanhol também para o Ensino Médio e, mais

tarde, para o Ensino Fundamental, juntamente com o inglês. Já o francês passou a ser ofertado somente nos cursos preparatórios para o vestibular e, em meados de 2003, foi extinto do vestibular e também das escolas.

Ainda em 2003, as Faculdades Unidades do Norte de Minas - Funorte, do Instituto Superior de Educação de Montes Claros (ISEMOC), ofertaram o curso de graduação em Letras Português/Espanhol. Na época, a procura também foi muito grande, chegando a formar 2 turmas de 50 alunos por semestre. Em 2008, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) pela Unimontes ofertou 40 vagas para o curso de graduação em Letras/Espanhol, na modalidade a distância, em duas cidades de Minas Gerais: Januária e Carlos Chagas, preenchendo todas as vagas.

Nesse ano, na cidade de Montes Claros, já se encontrava um grande número de profissionais formados disponíveis para o mercado de trabalho. No entanto, devido a não implantação do espanhol nas escolas públicas, a maioria desses profissionais seguia sem trabalho. Com isso, ficou perceptível o reflexo dessa falta de trabalho no entorno acadêmico, pois as faculdades começaram a enfrentar dificuldades para formar turmas para a Licenciatura em Letras/Espanhol.

O ISEMOC, na tentativa de formar turmas, aplicou uma medida de grade curricular comum a todos os cursos de licenciatura nos primeiros períodos. Somente depois o aluno faria a opção do curso específico. Essa tentativa não teve sucesso e, no final de 2016, formou-se a última turma de Letras Português/Espanhol e a instituição encerrou a oferta do curso. A Unimontes há mais de quatro anos não consegue formar turma no curso de Letras/Espanhol, preenchendo as vagas somente com o vestibular. Diante disso, a universidade abre a oportunidade para pessoas já graduadas que querem cursar uma nova graduação para preencher as vagas remanescentes.

Ao mesmo tempo, as escolas da Rede Estadual da cidade começaram a ofertar o espanhol, no entanto de forma muito lenta. No início desta pesquisa, em 2015, estive na Superintendência de Ensino para me informar sobre a quantidade de escolas que ofereciam a língua espanhola, porém eles não tinham essa relação. Forneceram-me, então, uma lista de todas as escolas estaduais da cidade, constando endereço, telefone e e-mail para que eu entrasse em contato para saber quais ofertavam o espanhol. Das 41 escolas da cidade, área urbana e rural, 26 escolas ofertavam o espanhol, geralmente para alunos do Ensino Médio em turmas únicas. As demais escolas que não tinham o espanhol na grade curricular justificaram não ter havido procura por parte dos alunos. Verificava-se ali um cenário não

muito motivador para aqueles que esperavam uma grande expansão do espanhol a partir da Lei 11.161/2005 que sancionava como obrigatório o ensino da língua espanhola no Ensino Médio e facultava sua inclusão nos currículos do Ensino Fundamental de 6º a 9º anos.

Entre os anos de 2016 e 2017, a quantidade de escolas que ofertava o espanhol reduziu consideravelmente na cidade. A situação ficou ainda pior com a revogação da Lei 11.161/2005 pela Lei 13.415/2017, que incluiu nos currículos do Ensino Médio somente a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa e retirou a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola. A referida lei possibilita, em caráter optativo, que a escola ofereça outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, levando-se em conta, porém, a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Noto, assim, que a retirada da obrigatoriedade do espanhol trouxe retrocessos efetivos no ensino dessa língua estrangeira, uma vez que, atualmente, somente cinco escolas públicas em Montes Claros/MG ofertam o espanhol no Ensino Médio e, das cinco escolas particulares que têm o espanhol na sua grade curricular, duas delas já iniciaram a retirada gradual dessa língua desde 2017, não ofertando-a para o 1º ano do Ensino Médio. Consequentemente, no ano de 2018, o espanhol não foi ofertado para os alunos do 2º ano e da mesma forma não houve a oferta para os alunos do 3º ano do Ensino Médio em 2019.

1.2 O ensino de espanhol no Brasil e as políticas públicas

O espanhol está entre as línguas mundiais mais importantes da atualidade, segundo dados do Instituto Cervantes de 2017. Com mais de 477 milhões de falantes nativos, ela é a segunda língua materna mais falada em todo o mundo, estando em primeiro lugar o mandarim. Esse número somado aos quase 100 milhões de usuários de espanhol como língua estrangeira supera 572 milhões de falantes. No âmbito político, diplomático, econômico e cultural é o segundo idioma de comunicação internacional, ficando atrás somente do inglês. Na internet e nas redes sociais, é a terceira língua mais utilizada por número de internautas, 7,7% dos usuários da internet se comunicam em espanhol, dado que teve um crescimento de 1.424% entre os anos 2000 e 2016. Esses números, como aponta o Instituto Cervantes (2017), estão baseados nos dados dos censos oficiais realizados entre os anos 2010 e 2016, bem como nas estimativas oficiais dos Institutos de Estatística de cada país e nas projeções da Organização das Nações Unidas (ONU) para 2016 e 2017.

Em virtude da crescente globalização e do aumento das privatizações ocorridas na América Latina nos últimos anos, adquirir a capacidade de se comunicar em diferentes idiomas se tornou uma necessidade. Como afirma Sedycias (2005), em se tratando dos profissionais brasileiros, com o advento do MERCOSUL, se tornou praticamente uma emergência. Além disso, a língua espanhola é predominante no México, América Central e América do Sul. Com exceção da Guiana, Suriname e Guiana Francesa, todos os países que fazem fronteira com o Brasil têm o espanhol como língua oficial, tornando o seu aprendizado indispensável ao se ponderar as possíveis relações que possam ser viabilizadas em virtude dessa proximidade.

O fato de o Brasil ser vizinho de alguns desses países e possuir uma língua e cultura similar também favorece o estabelecimento de relações que envolvem o turismo. Ao pensar nas transações comerciais que abrangem o espanhol como veículo de comunicação, a criação do MERCOSUL pode ser vista como o fator responsável por um considerável crescimento econômico, tecnológico e industrial na América Latina, além de ser o primeiro acordo comercial de âmbito continental que transformou os países envolvidos em uma única zona comercial e econômica.

Da mesma forma, o crescimento da língua espanhola no cenário brasileiro desde os anos 90 é considerável. Fruto dessa expansão e difusão é a sanção da Lei 11.161/2005, que colocava como obrigatória a oferta do espanhol para o Ensino Médio. A lei sancionada em 2005 dava um prazo de cinco anos para a sua implantação, ou seja, para que as escolas regulares pudessem se organizar e implementar políticas educacionais para preencher a carência de profissionais na área. Dessa forma, muitos cursos, presenciais e a distância, de Licenciatura em Língua Espanhola foram criados com o objetivo de suprir a necessidade de profissionais que tal implantação demandaria. Por conta disso, a possibilidade de ampliação do mercado provocou furor entre os professores de espanhol e pessoas que viam na formação em Letras/Espanhol uma grande oportunidade de trabalho.

Nessa perspectiva, Freitas (2012) cita diversas notícias publicadas em jornais de países hispanófonos, à época da sanção da lei, que apontavam números grandiosos sobre a quantidade de professores de espanhol que seria necessária para suprir a demanda, notícias essas que demonstram uma total falta de conhecimento da realidade brasileira, o que, de fato, pode ser um indício de que a lei talvez não tenha sido criada para responder a interesses fundamentalmente da educação brasileira. Abaixo estão alguns títulos dessas publicações:

“O Brasil precisa com urgência 200.000 professores de espanhol”, El Adelanto, Espanha (YAGÜE, 2005); “Oportunidade para professores locais. O Brasil precisará de 230.000 docentes de espanhol. Será uma matéria optativa para 10 milhões de alunos”, La Nación, Argentina (REINOSO, 2005); “Serão necessários uns 200.000 professores de espanhol e facilitar o material escolar correspondente”, El País, Espanha (ARIAS, 2005); “O Brasil aprova a lei que estende o ensino de espanhol a 20 mil escolas de Ensino Médio. A medida afeta tanto a centros privados como públicos, com 9 milhões de alunos potenciais”, ABC, Espanha (BRASIL APRUEBA, 2005). (FREITAS, 2012, p. 378, tradução minha)³.

A autora discute ainda, com base nos estudos de Freitas, Vargens e Barreto (2009), que os textos midiáticos reforçaram o mito de que o Brasil era o paraíso do ensino de espanhol o que, para a autora, já havia começado antes mesmo da aprovação da Lei 11.161/2005, "ainda nos anos 90, com a assinatura do tratado do MERCOSUL e com o debate que se gerou em seguida" (FREITAS, 2012, p. 379). Novodvorski (2008) destacou que apesar do discurso do interesse pelo ensino do espanhol estar relacionado ao MERCOSUL e a integração latino-americana, a Espanha é que se figurava como a principal articuladora da inclusão da língua espanhola no Brasil. O autor analisa notícias como “Espanha descobre o petróleo da língua” (El País, 24/03/2007), “O Banco Santander ensina a falar espanhol no Brasil” (El País, 07/09/2006), “O Instituto Cervantes formará mais de 230.000 professores para que ensinem espanhol no Brasil” (El País, 13/07/2005) que destacam o forte direcionamento econômico da inclusão do espanhol no Brasil e a Espanha como principal articuladora dessa inclusão. Diante do exposto, o autor chamou a atenção para a necessidade de um olhar mais crítico para observar os interesses de poder disfarçados.

González (2008), além de questionar de quem seria o interesse real da obrigatoriedade do espanhol nas escolas brasileiras também constata que poucos Estados estavam efetivamente engajados na implantação da língua no Ensino Médio, “o tempo vai transcorrendo sem que se veja alguma coisa bem articulada de fato para implementar a lei”

³ Original: Brasil necesita con urgencia 200.000 profesores de español”, El Adelanto, España (YAGÜE, 2005); “Oportunidad para maestros locales. Brasil necesitará 230.000 docentes de español. Será una materia optativa para 10 millones de alumnos”, La Nación, Argentina (REINOSO, 2005); “Serán necesarios unos 200.000 profesores de español y facilitar el material escolar correspondiente”, El país, Espanha (ARIAS, 2005); “Brasil aprueba la ley que extiende la enseñanza de español a sus 20 mil institutos de Secundaria. La medida afecta tanto a centros privados como públicos, con 9 millones de alumnos potenciales”, ABC, Espanha (BRASIL APRUEBA, 2005). (FREITAS, 2012, p. 378).

(GONZÁLEZ, 2008, p. 3182), e reclama a necessidade de um planejamento mais voltado para as necessidades locais para que essa implementação de fato ocorra.

O fato é que, independente de um interesse político do Brasil de aproximação com os países do MERCOSUL e/ou interesse nas relações econômicas com a Espanha, as notícias de que o país teria a necessidade de um grande número de professores de espanhol, que abriria oportunidade de emprego em muitas escolas de Ensino Médio e da obrigatoriedade de que a lei entraria totalmente em vigor em 2010, geraram grandes expectativas e mudanças na educação, que teria que se adequar à nova realidade. Acredito que essas notícias tenham funcionado como força motriz para a construção de crenças por parte dos professores quanto a um mercado de trabalho promissor.

No entanto, anos após o prazo dado pelo Governo para a implementação da lei, constatou-se que o contexto era bem diferente daquele desenhado na época pelas publicações. Notadamente, o espanhol não havia se convertido em matéria obrigatória no Brasil, visto que a Lei 11.161/2005 dispunha que o ensino da língua espanhola deveria ser de oferta obrigatória pela escola e que teria de ocorrer dentro do horário regular de aula dos alunos, porém a matrícula dos alunos nessa disciplina seria facultativa. A escola teria, então, que ofertar o espanhol obrigatoriamente, mas o aluno teria que cursar obrigatoriamente uma língua estrangeira dentre aquelas que a escola ofertasse. Consequentemente, brechas na lei e falta de um plano efetivo de implementação da disciplina nas escolas não favoreceram o avanço e a consolidação do ensino do espanhol no Ensino Médio. Atualmente, a revogação da Lei 11.161/2005 pela Lei 13.415/2017, que retira a obrigatoriedade do espanhol nas escolas e prevê a ela somente a possibilidade de ser "preferencialmente" elegida, caso a instituição decida pela implementação de uma segunda língua estrangeira, piora ainda mais a expansão da língua espanhola no cenário brasileiro. O §4º do Art. 35-A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com a nova redação dada pela Lei nº. 13.415, de 2017, dispõe que:

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

Assim, o cenário atual do ensino da língua espanhola é preocupante, pois se, anteriormente, muitas escolas já não haviam implementado a língua, descumprindo a Lei

11.161/2005, agora, com a sua revogação, muitas já a retiraram de suas grades curriculares, tendo em vista a nova lei. Sobremaneira, com a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que impõe o ensino obrigatório do inglês, o espanhol passa a ser uma disciplina eletiva, que poderá somente compor o rol de atividades complementares de uma escola. Dessa forma, o novo currículo do ensino básico, ao considerar somente o inglês como língua estrangeira obrigatória, contraria as necessidades de um mundo globalizado e diverso, traz impactos também para o mercado de trabalho brasileiro, uma vez que as universidades continuam formando alunos nos cursos de graduação em Letras/Espanhol e esse profissional egresso não terá campo para atuar.

Em consequência disso, a oferta da língua espanhola na educação básica, antes reduzida, encontra-se agora em vias de extinção. Especificamente com a nova lei, não existirão mais concursos para esta área de ensino, as escolas não mais contratarão profissionais de língua espanhola e aqueles que atualmente trabalham na área correm o risco de perder seus postos. Diante desse quadro em que se encontra o espanhol, sem uma política pública que o ampare, é possível prever outros problemas, além dos já mencionados: dificilmente haverá demanda para os cursos de graduação e pós-graduação na área, uma vez que sem perspectivas de trabalho, de crescimento profissional ou aumento salarial, os brasileiros não mais procurarão por esses cursos e as instituições de ensino superior possivelmente deixarão de ofertar a língua; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pode deixar de ter o espanhol como opção de língua estrangeira, visto que os alunos do ensino regular têm a obrigatoriedade de estudar somente o inglês, podendo ocorrer, assim, uma reação em cadeia, em que os demais processos seletivos do país façam o mesmo, ou seja, retirem o espanhol dos seus vestibulares; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que provê as escolas públicas da educação básica com livros didáticos e elabora um guia com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, pode deixar de fazê-lo para o espanhol. Esses são só alguns problemas possíveis de se prever inicialmente e que podem acarretar no aumento da exclusão do professor de espanhol do mercado de trabalho.

A instabilidade em que se encontra o professor de espanhol, na atualidade, faz-me refletir sobre a complexidade que envolve o professor de línguas, de um modo geral. Essa exclusão que a língua espanhola vem sofrendo no contexto nacional brasileiro ocorreu também com o francês no final da década de 90 e início dos anos 2000, quando o francês perdeu espaço para o espanhol. São muitas as questões envolvidas no que se refere à

formação e à atuação do professor de língua estrangeira, posto que não é somente o fator educacional que está em jogo, mas também, e fundamentalmente, os interesses políticos.

De acordo com Leffa (2008), a formação e a atuação do docente de línguas vão muito além do domínio da língua e de metodologias de ensino. Com efeito, a sala de aula não está isolada do mundo, ao contrário, está condicionada a tudo que acontece nele. Dessa forma, o autor considera a formação e a atuação desse profissional muito mais uma questão política do que acadêmica, dado que seu trabalho depende de ações explícitas, que ocorrem fora do ambiente estritamente escolar, como as leis e diretrizes governamentais e os projetos de educação dos Estados. A isso acrescento também os projetos municipais, convênios com instituições, trabalho das associações de professores, dentre outros. Leffa (2008) aponta, ainda, ações menos explícitas que cercam o trabalho desse profissional, como as relações de poder que envolvem as línguas estrangeiras, tendo em vista o mundo globalizado em que vivemos. Para Leffa,

no caso das línguas estrangeiras, temos os fatores políticos e econômicos que influenciam a decisão por uma ou outra língua, incluindo, por exemplo, a questão da multinacionalidade da língua inglesa na atualidade. Todas essas questões afetam a formação do professor tanto em situações de pré-serviço (e.g. a definição de uma carga horária mínima para uma disciplina no curso de graduação) como em situações de serviço (e.g. a organização de um curso de atualização para professores do ensino médio) (LEFFA, 2008, p. 354).

Isso fica muito evidente quando se analisa a história brasileira das políticas públicas para o ensino de línguas. Para melhor elucidação, farei um breve resumo das políticas educacionais para o ensino de línguas, sobretudo para abordar as políticas que favoreceram o ensino da língua espanhola no país, com base nos estudos de Leffa (1999), Daher (2009) e Paraquett (2008, 2009).

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil remonta ao período colonial. Segundo Daher (2009), a catequização dos indígenas já inaugura uma política educacional no Brasil, uma política estrangeira, visto que a catequização é uma forma de instruir os indígenas aos princípios ideológicos do catolicismo e de imposição de uma língua estrangeira, o português. Sendo assim, com a chegada dos europeus ao país e a exigência de parâmetros para formação da elite, as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas introduziram o ensino de línguas estrangeiras clássicas, o grego e o latim.

O ensino de línguas estrangeiras modernas só se iniciou no país em 1855, a partir da reforma ocorrida nesse ano. Nesse momento, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, introduziu no seu currículo, além do ensino do grego e do latim, o ensino das línguas inglesa e francesa. Durante o império, consoante Leffa (1999), a forma como se ensinavam as línguas modernas era a mesma das línguas clássicas - o foco era a tradução de textos e a análise gramatical. Esse ensino tecnicista visava somente à aprovação dos alunos em exames, exames esses que, geralmente, não apresentavam rigor científico nem dificuldade, e à obtenção de diplomas. Assim, junto com o ensino secundário, o ensino de línguas foi perdendo prestígio, tendo sua carga horária de estudo reduzida, embora se mantivesse a mesma quantidade de línguas ensinadas, quatro ou cinco, quando se incluía o italiano.

Durante a república, em 1919, no Colégio Pedro II, houve o primeiro registro de ensino da língua espanhola. Porém, o ensino de línguas estrangeiras seguia em decadência e, em 1925, somente o inglês e o alemão foram ofertados exclusivamente (DAHER, 2009). Em crítica ao ensino do período republicano, Leffa (1999) postula que se antes os alunos não estudavam os idiomas considerados facultativos, naquele período, a aquela altura já não estudavam nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque ao uso de métodos obsoletos se aliava a quase-certeza das aprovações gratuitas.

Em 1930, foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública, e a reforma de Francisco Campos, em 1931, com a promessa de melhorar a educação do ensino secundário. Deu-se, assim, mais ênfase ao ensino de línguas modernas e o método direto foi introduzido, com um foco maior na oralidade sem recorrer à tradução (LEFFA, 1999). Nesse período, então, foram criadas as *Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras* com o objetivo de formar professores. Em 1941, os cursos de Letras Neolatinas, que formavam professores de francês, italiano e espanhol, tiveram início. Em 1942, com a Reforma Capanema, o ensino de espanhol passou a incorporar o currículo obrigatório das escolas ao lado do francês e do inglês (DAHER, 2009).

Segundo Daher (2009), a Reforma Capanema, que vinculava o ensino a uma questão nacionalista, incluiu o espanhol devido ao seu prestígio cultural naquele momento, que era identificado como a língua de grandes autores, como Cervantes e Bécquer, por exemplo. Conforme Leffa, essa foi a reforma que mais deu importância ao ensino de línguas estrangeiras. Nesses termos,

todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil (LEFFA, 1999, p. 11-12).

De acordo com Leffa (1999), o fim dos anos dourados das línguas estrangeiras começou com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. Enquanto, em grande parte do mundo, muitos países estavam expandindo o ensino de línguas estrangeiras, a LDB reduziu consideravelmente o ensino de línguas no país. A lei, seriamente, transformou a disciplina de língua estrangeira em disciplina complementar e não mais obrigatória, como uma parte diversificada do currículo, em que cada escola tinha autonomia de escolher o idioma que iria ensinar. Em consequência disso, o espanhol acabou saindo do currículo educativo, permanecendo somente o inglês e, em alguns casos, o francês. Em 1971, uma nova LDB foi publicada e a redução do ensino, de 12 para 11 anos, afetou ainda mais o ensino de língua estrangeira, uma vez que muitas escolas a retiraram do 1º grau e, algumas vezes, a ofertaram somente em uma série do 2º grau. Sobre isso, Leffa (1999) afirma que muitos alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus sem terem estudado uma língua estrangeira sequer.

Em 1996, mais uma reforma do ensino, uma nova LDB é publicada. O artigo 26 e o 5º parágrafo dessa lei dispõem que a base nacional comum do Ensino Fundamental e Médio (antigos 1º e 2º graus) deverá ser complementada por uma parte diversificada, que deve incluir obrigatoriamente uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série, escolhida pela comunidade escolar, levando em conta as "características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (Art. 26). De fato, a mudança efetiva que se percebe, comparando a nova LDB/1996 com a anterior, é que o ensino de língua estrangeira passou a ter caráter obrigatório a partir da quinta série, o que considero positivo, uma vez que não haverá a possibilidade de ocorrer, como anteriormente, de um aluno passar pela escola sem ter estudado uma língua estrangeira. As demais disposições dessa nova lei permaneceram como anteriormente: carga horária reduzida, que considero negativo, parte diversificada do currículo e autonomia da escola na escolha da língua, que considero positivo, uma vez que permite aos sistemas de ensino optar por uma língua, levando em consideração as características regionais e locais.

De acordo com Daher (2009), a nova LDB/96 se baseava no princípio do pluralismo linguístico para a escrita dos seus artigos e parágrafos, já que dava autonomia para a comunidade educativa eleger a língua a ser ensinada. Porém, Paraquett (2006) acredita que a nova LDB/96 incentivou o ensino da língua inglesa e não o pluralismo linguístico. Para a autora, a LDB/96 associa o ensino de língua estrangeira à necessidade de integração ao mundo globalizado e ao uso de tecnologias, afirmando que as línguas estrangeiras vão permitir aos estudantes uma aproximação a várias culturas, o que promoverá, conseqüentemente, sua integração no mundo globalizado e que sem o conhecimento de uma língua estrangeira será difícil manejar equipamentos tecnológicos modernos. Para a autora, essa justificativa incentiva o ensino da língua inglesa, que é a língua franca do mercado internacional. Nesse sentido, ela se questiona: de que forma a aprendizagem do italiano ou do *Euskera*, língua do País Vasco, poderia favorecer a integração no mundo globalizado e facilitar a utilização da tecnologia? A autora defende que

a LDB/96 se equivocou, primeiramente porque tratou as línguas estrangeiras numa perspectiva que reforça a hegemonia do inglês, justo naquele momento tão propício a um discurso de integração latino-americana e antiimperialista. E em segundo lugar, porque ninguém precisa aprender línguas estrangeiras para ligar aparelhos ou integrar-se ao mundo globalizado. Já sabemos que o tal mundo globalizado é uma falácia porque não há integração entre os homens, porque não há políticas que se preocupem com as relações humanas (PARAQUETT, 2006, p. 297).

Concordo com a autora que o discurso de justificativa para a aprendizagem de uma língua estrangeira pautado na necessidade de integração ao mundo globalizado possa favorecer a língua inglesa, tendo em vista que a língua franca do comércio mundial é o inglês. No entanto, a autora acredita que seria apropriado um discurso de aprendizagem de línguas relacionado à integração latino-americana, o que, a meu ver, acabaria gerando o mesmo problema - ao invés de se favorecer a hegemonia do inglês se favoreceria a hegemonia do espanhol, que é a língua predominante na América Latina.

Acredito que a autora não discorda de que a aprendizagem de uma língua estrangeira promova a aproximação das pessoas a outras culturas, mas que a globalização, como ela realmente ocorre, não favorece uma integração. Acredito que seja uma defesa de que o ensino de línguas não deveria estar restrito a questões do mercado. No entanto, a

globalização é um fato - a abertura dos mercados e, concomitantemente, o avanço tecnológico aproximou pessoas e culturas, portanto não há como estar fora desse mundo. Nessa condição, a meu ver, a integração mundial é clara e necessária. Quando a autora critica o mundo globalizado, ela generaliza que não há integração e que não há políticas que se preocupem com as relações humanas. Julgo que a globalização é um processo que tem como principal objetivo as relações econômicas, a abertura do mercado, mas não há como negar que, mesmo como consequência dessa abertura, houve uma maior integração entre os povos.

No entanto, em concordância com a opinião de Rizvi e Lingard (2010), acredito que é necessário pensar em uma nova globalização. É preciso, realmente, desmistificar certos conceitos pré-concebidos e hierarquias, criar um novo olhar sobre o que é a globalização, sem hegemonias, sem atrelá-la somente ao setor econômico, sem uma tentativa de homogeneização. Com relação ao ensino e a aprendizagem de línguas, também considero que não deva existir hegemonias, mas sim a valorização da diversidade linguística e cultural, que é constitutiva da sociedade. Embora eu reconheça a importância e o alcance da língua inglesa no mundo, acredito que não deva ser a única língua a ser ensinada como língua estrangeira, defendo um ensino aberto a diferentes línguas e culturas, direcionado ao multilinguismo, não um ensino pautado somente por razões econômicas. Mais adiante, discuto a necessidade da ação política de cada ser humano para a construção de uma nova globalização.

Retomando a questão do pluralismo linguístico abordado na LDB/96, Domingues, Toschi e Oliveira (2000), da mesma forma que Paraquett (2006), não acreditam na legitimação do discurso pluralista. Segundo eles, o discurso de flexibilização e diversificação é algo antigo, que está presente desde a primeira LDB/61, e algo que não funciona, já que essa ideia se perde na trajetória da promulgação da lei nacional até a sua aplicação na unidade escolar. O que se tem visto, em geral, é um currículo único. Para os autores, esses princípios não são verdadeiros, porque, se fossem, o currículo escolar não seria centralizado como é e teria a presença efetiva do professor e representantes de escolas na sua elaboração. Para tanto, os autores pontuam que a literatura sobre currículo tem mostrado que as reformas geralmente não decorrem de necessidades nacionais coletivas e que o professor, mesmo que supostamente ouvido, não é agente no processo de elaboração do currículo, não havendo, assim, um compromisso social com a mudança.

Consecutivamente, em 1998, são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e, no ano 2000, os PCNs para o Ensino Médio com o objetivo de orientar professores, coordenadores e diretores no desenvolvimento do projeto educativo da escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento das aulas, à seleção de materiais, entre outros. Foi uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), que afirma ter contado com a participação de muitos educadores brasileiros para a sua elaboração. No que concerne ao ensino de língua estrangeira, ambos os documentos afirmam a necessidade de recuperar a importância do ensino de língua estrangeira, que foi negado durante tanto tempo. Porém, além de diferenciar as etapas a que se referem, também é possível perceber uma evolução nos PCNs/2000 em relação aos PCNs/1998.

Nesse sentido, os parâmetros sobre o ensino de língua estrangeira direcionados ao Ensino Fundamental são mais limitantes, uma vez que orientam o foco de ensino na habilidade de leitura, justificando que no Brasil só "uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras para se comunicar" ou quem vive em cidades turísticas, e os vestibulares e cursos de pós-graduação só requerem o domínio da habilidade de leitura, assim como a maioria dos professores não tem domínio oral da língua e falta material didático, ou seja, uma visão bem limitante para tentar justificar que o ensino de língua estrangeira no Brasil não tem relevância social como instrumento de comunicação oral.

Entendo que é preciso pensar no contexto sócio-histórico em que os PCNs foram escritos, uma vez que não havia tanto intercâmbio entre pessoas de diferentes países por meio da *internet* e também era mais difícil encontrar materiais gratuitos em áudio e vídeo para praticar outras habilidades além da leitura. Porém, esse é um discurso que, a meu ver, se restringe à elite e a quem vive em cidades turísticas a possibilidade de se comunicar utilizando uma língua estrangeira e se conforma com a falta de qualidade no ensino. Porque, se há dados que indicam que a maioria dos professores não domina a habilidade oral, a função do governo é promover a capacitação desses professores e não meramente aceitar essa situação desfavorável. Além disso, o documento, por mais que defenda o pluralismo linguístico, incentiva somente o ensino do inglês, do espanhol ou do francês, ao afirmar que a escola deve levar em consideração três fatores ao escolher a língua ou línguas estrangeiras que incluirá no seu currículo: 1) fatores históricos: os PCNs destacam a relevância do inglês para o comércio internacional e do espanhol para o MERCOSUL; 2) fatores relativos às comunidades locais: nas comunidades indígenas convém o ensino do

português como segunda língua; 3) fatores relativos à tradição: destaca o francês como uma língua importante nas relações culturais entre o Brasil e a França.

Para além disso, os parâmetros para o Ensino Médio trazem uma visão mais ampla do que os parâmetros para o Ensino Fundamental. Eles não orientam o ensino das línguas estrangeiras com o foco somente na habilidade de leitura ou na identificação de aspectos gramaticais, como ocorria antigamente, ao contrário, defendem a importância das línguas como veículos fundamentais de comunicação entre os homens e que funcionam “como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida” (BRASIL, 2000, p. 26). Por mais que ainda destaquem a importância da aprendizagem de língua estrangeira para a integração num mundo globalizado e defendam a importância do inglês e do espanhol para o mercado de trabalho, tendo em vista o compromisso do Ensino Médio com a educação para o trabalho, também incentivam a inclusão de uma segunda língua em caráter optativo que atenda aos interesses da comunidade, observando a realidade local, a história da região e os anseios das pessoas que ali estudam.

Pela forma como o ensino de língua estrangeira é discutido e orientado nos PCNs para o Ensino Médio, ainda que apresente lacunas, parece-me que houve uma participação maior dos professores na elaboração desse documento do que nos documentos anteriores, até mesmo pela inclusão dos nomes dos professores que colaboraram na elaboração do documento. Entre os vários professores citados, destaco a participação de uma representante da língua espanhola, a professora Isabel Gretel María Eres Fernández, professora de Metodologia do Ensino de Espanhol e autora de vários materiais didáticos de espanhol para alunos brasileiros. A professora também foi consultora das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), publicadas em 2006. Em colaboração com a professora Neide Therezinha Maia González, também professora atuante no campo de ensino/aprendizagem de línguas, com foco no ensino de espanhol, foram as consultoras dos Conhecimentos de Espanhol das OCEM/2006, que teve um capítulo de orientação dedicado exclusivamente ao ensino da língua espanhola.

Caminhando na direção de um entendimento mais amplo sobre a importância do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, as OCEM/2006 procuram destacar a necessidade do desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da escrita como práticas culturais contextualizadas, segundo as teorias dos letramentos. Nesse sentido, visando um valor

educacional mais amplo, que vai muito mais além do que simplesmente capacitar o aprendiz a usar comunicativamente uma língua, o ensino de línguas contribui para a formação da cidadania, uma vez que possibilita ao aprendiz entender que "existe uma heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica" e "que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem" (BRASIL, 2006, p. 92). Esse conhecimento pode favorecer o aumento da sensibilidade linguística do aprendiz, tanto em relação à sua língua materna quanto aos diversos usos de uma língua na comunicação, além de promover a sua confiança para enfrentar os desafios cotidianos.

Nesse sentido, os autores das OCEM/2006 pontuam que a reforma do ensino de língua estrangeira deve levar a uma nova forma de pensar essa língua, de uma maneira mais inclusiva, sem uma visão limitadora de "alfabetização", que vê a linguagem fora do seu contexto e o aprendiz como mero consumidor da linguagem e não como agente do seu papel de produtor, e sem uma visão limitadora "instrumental", que vincula a necessidade de aprendizagem de línguas somente ao mercado de trabalho. De uma forma muito pertinente, os autores abordam os problemas gerados pelo raciocínio predominantemente imposto pela globalização e destacam a necessidade de haver uma reflexão sobre os valores globais e locais, já que

sem esse discernimento, o raciocínio "globalizante" poderá conduzir à crença de que os conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa (duas ferramentas tidas como "imprescindíveis" para a entrada na sociedade globalizada) bastam para a integração social, uma integração que se traduz por emprego, sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento. Logicamente que esses aspectos representam bens sociais e direitos do cidadão que devem ser proporcionados a todos. Mas acreditamos que a questão da inclusão deva ser estudada de maneira mais ampla, de novo, sob um ponto de vista educacional que poderá levar à sensibilidade de que uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística (BRASIL, 2006, p. 96).

Nessa mesma perspectiva, a proposta das OCEM/2006 em discutir o problema da inclusão/exclusão no ensino de línguas e sua relação com os valores impostos pela globalização é muito válida, uma vez que reforça que o ensino de línguas tem um valor educacional que vai muito além do seu vínculo ao mercado de trabalho. Sem desconsiderar os argumentos da comunidade educacional, de um modo geral, sobre a importância do inglês no mundo globalizado, os autores defendem que essa visão realista revela apenas

uma perspectiva parcial daquilo que o ensino de línguas pode proporcionar educacionalmente, visto que seu ensino vai além de uma instrumentação linguística destinada ao uso mercadológico. Para os autores, mais do que reforçar os valores impostos pela globalização, é preciso entender que "o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores" (BRASIL, 2006, p. 96). Dessa forma, considero que as OCEM/2006 para o ensino de língua estrangeira conseguem apresentar uma reflexão positiva sobre a função educacional do ensino de línguas, afirmando sua relevância na formação do cidadão e reforçando a necessidade de inclusão.

No que tange, em especial, ao ensino da língua espanhola, como dito anteriormente, essa língua recebeu um capítulo exclusivo para suas orientações, em virtude da aprovação da lei 11.161, promulgada em 2005, já mencionada no início deste capítulo, que tornava obrigatória a oferta da língua espanhola no Ensino Médio. De acordo com as autoras, Isabel Gretel María Eres Fernández e Neide Therezinha Maia González, "estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo" (BRASIL, 2006, p. 128).

Existiu, conforme as autoras e estou de acordo, certo desejo do Brasil, naquele momento, de estabelecer uma nova relação com os países hispânicos. Muitos estudiosos (ALMEIDA, 2004; VIZENTINI, 2005; OLIVEIRA, 2014; BARBOSA, 2015; QUERIDO, 2017) defendem que o governo Lula (2003-2010) adotou uma política externa diferente dos governos anteriores ao intensificar a atuação internacional do país, especialmente em relação à América do Sul. Em busca do multilateralismo, de um maior equilíbrio nas relações internacionais, de liderança na América do Sul e de uma posição de destaque mundial, o governo Lula "passou a defender a adesão do país aos princípios e às normas internacionais por meio de alianças Sul-Sul" (OLIVEIRA, 2014b), a partir da revitalização do MERCOSUL como forma de um projeto político.

Foi dada como clara a tentativa do governo, naquele momento, de promover uma maior integração política e econômica com os países latinos. Dessa forma, a obrigatoriedade do espanhol a partir da promulgação da lei 11.161, em 2005, e o capítulo exclusivo para orientação do ensino de língua espanhola no ensino regular nas OCEM, em 2006, podem ser vistos muito mais como consequência de um interesse político do que propriamente educacional. Porém, a partir de um gesto político, foi introduzido nas

OCEM/2006 um debate sobre a necessidade de discutir uma política linguística para o ensino de língua estrangeira no país, que considero pertinente naquele momento em que o país tentava se inserir como líder político e econômico. Notadamente, as autoras defendem que o caráter regulador das OCEM/2006 só surtirá efeito se houver o engajamento da comunidade escolar, sendo necessária a leitura, a análise e a discussão "no âmbito das instituições formadoras de professores, em conjunto com os indivíduos em formação, e também o de sua leitura, análise e discussão por parte do coletivo das escolas" (BRASIL, 2006, p. 127).

Acredito, seriamente, que o passo para uma discussão mais ampla da política linguística para o ensino de línguas estrangeiras no país foi dado em 2006 com as OCEM, quando houve a participação, como consultores ou como leitores críticos, de vários docentes atuantes nos diversos cursos de formação de professores do país. Não obstante, em 2017, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que torna obrigatório o ensino exclusivo da língua inglesa, parece-me que esse debate é encerrado no âmbito político nacional e agora não mais temos uma política linguística para o ensino de línguas estrangeiras, senão uma política linguística para o ensino do inglês, o que considero um grande retrocesso para a educação brasileira. Quando o debate sobre o ensino de línguas deveria ganhar mais amplitude, tendo em vista que o distanciamento entre as nações está cada vez menor, devido aos avanços tecnológicos, a modernização dos transportes e a abertura das fronteiras, o que vemos são medidas governamentais sendo tomadas de forma impactante e impositiva.

O monopólio de uma única língua é uma visão muito limitante para o ensino de língua estrangeira, que apresenta um valor educacional maior, já que contribui para a formação do cidadão, do entendimento da heterogeneidade e das variadas formas de pensar e agir. Almeida Filho (2007) pontua que a escolha pelo monolinguismo seria uma postura lamentável e antidemocrática, que "constituiria, de imediato, uma limitação ou empobrecimento da concepção da educação em língua estrangeira" (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 44). Gullo e Rodrigues (2017), organizadores do II Simpósio de Ensino de Línguas Estrangeiras da UFRJ – II SELE/2017, que reuniu professores para discutir os impactos da BNCC para o ensino de línguas e para buscar estratégias para enfrentar os problemas advindos da nova lei, ressaltam que

quando deveria ser assegurado a “todo cidadão brasileiro o direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras”, instaura-se em nosso país um retrocesso político-linguístico: a decisão da oferta da LE é uma imposição e ainda limitadora, não restando ao aprendiz outra alternativa que não seja aprender apenas a língua inglesa. E as demais línguas como o espanhol, o francês, o italiano e o alemão, que constituem a identidade linguística e cultural brasileira, qual o seu lugar? Para nós é inconcebível que, no momento em que o mundo caminha para o plurilinguismo, no Brasil se pregue o ensino de apenas uma língua estrangeira (GULLO; RODRIGUES, 2017, p. 7).

Concordo com os autores que é inconcebível aceitar outro caminho que não seja o da diversificação da oferta de línguas e vejo a nova BNCC como um gesto totalmente político. Toda língua está associada politicamente à sua nação. E, de fato, a obrigatoriedade do espanhol pela lei 11.161/2005 e a sua retirada pela lei 13.415/2017 sinalizam um ato político no país, quando comparamos e analisamos as estratégias dos governos anteriores com as estratégias do atual governo. Estou de acordo com os autores Domingues, Toschi e Oliveira (2000) que afirmaram, há 18 anos, que as políticas de currículo têm se caracterizado como programas de governo, com início e fim determinados pelos mandatos, gerando descontinuidade administrativa e pedagógica, que levam ao descrédito no âmbito escolar. Atualmente, acredito não ser diferente: muda-se o governo e, conseqüentemente, muda-se a educação. Assim, os programas do governo, de forma vertical, impuseram os seus princípios e, claramente, o debate com a comunidade escolar sobre as suas necessidades e os seus anseios não existiu. Trata-se mais de um interesse político do que realmente uma preocupação com a melhoria da educação.

Dessa forma, a BNCC vai à contramão inclusive da proposta do governo da internacionalização do ensino superior e da expansão do multilinguismo, que é o foco do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)⁴, que prepara o aluno para o intercâmbio em universidades no exterior. Esse Programa foi criado em 2012 com o objetivo inicial de viabilizar o ensino da língua inglesa aos alunos candidatos ao Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), com o foco na internacionalização das universidades. Devido ao baixo nível de proficiência dos alunos candidatos ao Programa, o IsF foi criado com o propósito de apoiar as universidades federais contribuindo para o desenvolvimento linguístico desses alunos. Porém, com a evolução do Programa a partir do empenho dos coordenadores IsF e das universidades, outros idiomas foram incorporados ao Programa para aumentar as

⁴ O Ministério da Educação (MEC) anunciou no final de julho de 2019 o encerramento do Programa.

possibilidades dos estudantes brasileiros em relação à formação em línguas estrangeiras. Certos da importância do inglês no meio acadêmico, mas convictos de que “é fundamental a oferta de outras línguas e culturas para uma ampla internacionalização das universidades” (Brasil, 2016, p. 10), abriu-se espaço para o alemão, o espanhol, o francês, o italiano, o japonês, o português como língua estrangeira para divulgação da língua e da cultura brasileira nos países parceiros do Programa, e, em breve, o mandarim também terá o seu espaço.

Nesse universo, o Programa IsF, além da internacionalização do ensino superior e da expansão do multilinguismo, tem contribuído para a formação de professores, para a oferta de um ensino de qualidade e para a discussão de políticas linguísticas no país (ABREU-E-LIMA, MORAES FILHO, BARBOSA, BLUM, 2016). Para isso, o Programa conta com três ações base: a aplicação de testes de proficiência, a oferta de cursos a distância e a oferta de cursos de línguas presenciais. No “I Encontro Internacional do Programa Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização e Multilinguismo” foi apresentado números que mostram o avanço do Programa: mais de 300 mil resultados de testes aplicados, mais de 800 mil estudantes brasileiros estão cadastrados na plataforma *online* e mais de 70 mil vagas preenchidas nos cursos presenciais, que ocorrem nos Núcleos de Línguas (Nucli) em universidades federais do país .

O Programa IsF, de fato, representa uma mudança e um avanço no ensino de línguas estrangeiras nas universidades do país e a proposta de internacionalização do ensino superior fomenta uma discussão sobre as políticas educacionais que envolvem também a educação básica, já que

uma política para o ensino de línguas estrangeiras, portanto, deve considerar todo o sistema educacional brasileiro a partir de decisões estratégicas a serem tomadas pelo Estado. No se pode apenas internacionalizar a educação superior sem considerar o sistema como um todo e sem revisar o conjunto de legislações e orientações que pautam o ensino das línguas estrangeiras no Brasil (ABREU-E-LIMA, MORAES FILHO, BARBOSA, BLUM, 2016, p. 26).

Concordo com os autores que o processo de internacionalização da educação deve considerar todo o sistema educacional brasileiro, que deve ser pensando a partir da educação básica. Além disso, é necessário considerar não só a escolha das línguas a serem ofertadas, mas também a qualidade do ensino. Sobre a oferta das línguas, é preciso levar em conta as tendências internacionais, as necessidades locais e culturais, por meio de uma

política que favoreça a diversidade linguística. Conforme as orientações produzidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁵, a diversidade linguística e o multilinguismo são fundamentais para o desenvolvimento sustentável da cidadania global, uma vez que promove conexões interculturais e melhores formas de convivência coletiva. Quanto à qualidade do ensino, o Estado precisa articular ações que garantam efetivamente um ensino produtivo das línguas a serem ofertadas. Questões como carga horária de ensino, material didático, condições das instalações, quantidade de alunos por turma, qualificação profissional, incentivo à aprendizagem de línguas, entre outras, são relevantes e devem estar em discussão quando pensar na política linguística para o ensino e a aprendizagem de línguas no país.

De fato, o ensino de línguas estrangeiras é parte integral da política linguística de um país (RAJAGOPALAN, 2013). Logo, é impossível dissociar o ensino de línguas da política pública adotada pelo país. Por esse motivo, acho importante abrir espaço para a reflexão dos efeitos da globalização nas políticas de um modo geral e discutir os conceitos de política, política linguística e sua relação com o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, especialmente o espanhol.

1.3 A globalização e suas relações com as políticas públicas e as políticas linguísticas

A globalização e os diversos avanços tecnológicos na área da informação, comunicação e computação resultaram em uma multiplicidade de transformações no âmbito político, econômico, social, cultural e educativo. Por esse motivo, o termo globalização ou também conhecido como "mundialização" ou "novo capitalismo" se popularizou na década de 80. Com seus princípios fundamentados no neoliberalismo econômico, a globalização vem imprimindo, nos últimos 40 anos, mudanças em escala mundial. Assim, a abertura dos mercados econômicos, seu principal interesse, além de aproximar mercadorias também aproximou pessoas, interligando costumes, tradições, culturas e línguas (CORSI, 2008).

Acreditava-se que a abertura das fronteiras nacionais e dos mercados, a livre circulação financeira, a revolução tecnológica, uma maior e mais rápida circulação de informações, bem como uma locomoção mais veloz, diminuindo as distâncias

⁵ Texto Diversidade Linguística presente no *site* www.unesco.org.

contribuiriam para a construção de uma sociedade sem fronteiras, que possibilitaria o progresso de todas as nações. No entanto, a mundialização do capitalismo não garantiu o desenvolvimento mundial da economia como se esperava; pelo contrário, o que se instaurou foi uma maior instabilidade da economia através de relações desiguais entre as diversas regiões do mundo (CORSI, 2008).

Essa nova economia acabou acarretando uma reorganização política mundial, fomentando o surgimento de blocos econômicos em diversas regiões, como a União Europeia, a APEC (Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico), o NAFTA (Tratado Norte-Americano de Livre Comércio), o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), o Pacto Andino (Bloco Econômico Comunidade Andina), entre outros. A formação desses blocos econômicos teve como finalidade criar condições de facilitar, dinamizar e intensificar o comércio entre os países participantes e de fortalecer suas economias (PEDROSO, s.d.).

Apesar das tentativas de fortalecimento dos blocos econômicos, o desenvolvimento do capitalismo segue essencialmente desigual. De tal forma, a inevitável integração mundial dos mercados, estimulada e comandada principalmente pelos Estados Unidos, promoveu não só um novo paradigma sobre os conceitos de espaço, tempo e economia, mas também sobre os conceitos de caráter cultural e social. Em decorrência disso, a perspectiva inicial de que a globalização promoveria a integração entre os diferentes povos e que permitiria o acesso a diferentes culturas, diferentes línguas e diferentes saberes não aconteceu efetivamente, ou poderia dizer, que aconteceu em parte, porque permitiu maior acesso a diferentes línguas e culturas, porém a globalização tem promovido uma massificação tanto na esfera econômica quanto nas relações sociais e culturais, negando a pluralidade e as diferenças entre os povos. Conforme Canagarajah (2002), a economia mundial incentiva a divisão e as pessoas são pressionadas a uma "marcha de uniformização" para conquistar o progresso. Essa visão de desenvolvimento favorece alguns conhecimentos que passam a ser considerados como globais, em detrimento de conhecimentos locais.

Nesse sentido, as línguas como instrumento de comunicação também sofrem consequências dessa massificação sem precedentes. As relações desiguais também se percebem na esfera linguística, uma vez que ocorre uma valorização e promoção da língua inglesa como língua franca ou global em detrimento das demais línguas estrangeiras. De acordo com Giraud (2015), o monolinguismo hegemônico do inglês "constrange" o

aprendizado de outras línguas estrangeiras e, conseqüentemente, impede novas formas de pensar e de se relacionar com o mundo.

Segundo Calvet (2002), a globalização traz conseqüências linguísticas, visto que as línguas passam a desempenhar funções, a ter valor, *status*. Esse valor está relacionado à sociedade a qual determinada língua representa. Dessa forma, o inglês, por ser a língua da economia mais forte do mundo, tem uma supervalorização e, conseqüentemente, ocupa um lugar hipercêntrico no mundo.

De acordo com Bohn (2000), o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras também fazem parte da configuração resultante da globalização, porque

o poder político e ideológico sendo dominados pelo poder econômico e a cultura subjugada aos condicionamentos da lucratividade das empresas, torna-se difícil definir o ensino de línguas como um bem educacional e cultural, e parece bem mais fácil apresentá-lo como um produto, uma habilidade necessária para a competitividade da globalização (BOHN, 2000, p. 125).

Concordo com os autores citados sobre a importância do inglês, sua circulação no mundo e, portanto, seu papel central na economia e no mercado de trabalho, bem como as relações ideológicas e de poder que o envolvem. Conforme aponta Rajagopalan (2013), "no mundo globalizado em que vivemos, conhecer um pouco da língua inglesa significa ter melhores oportunidades de estudo e emprego para os milhões de estudantes que ingressam em nossas escolas e universidades" (RAJAGOPALAN, 2013, p. 158-159). Sua importância e circulação no mundo são indiscutíveis. No entanto, pensar uma política pública educacional de línguas pautada unicamente na economia global e, por conseqüência, na competitividade laboral, com o intuito de "garantir" uma padronização do conhecimento, parece-me uma visão reducionista do processo educacional e preocupante, visto que aumenta ainda mais as tensões já existentes entre os discursos de homogeneização e de heterogeneização cultural. Embora eu reconheça a importância do inglês, entendo como fundamental um ensino direcionado a oferta de mais de uma língua estrangeira, como forma de valorização da diversidade linguística e cultural.

Na prática, vivemos em um mundo plural e diverso, permeado por diferentes culturas, diferentes saberes, diferentes formas de pensar e agir, diferentes ideologias, diferentes religiões, diferentes etnias, enfim, diferentes pessoas. Por isso, a disciplina língua estrangeira é essencial para o desenvolvimento do aluno como ser, como cidadão,

uma vez que sua aprendizagem possibilita o desenvolvimento de uma consciência cultural e social, ampliação do horizonte para além da fronteira linguística do aprendiz, permitindo desenvolver seu senso de cidadania e de heterogeneidade.

Nesse sentido, o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito mais além de simplesmente apresentá-la como um produto imprescindível para o mercado de trabalho (PARAQUETT, 2008). Notoriamente, a aprendizagem de uma língua estrangeira favorece a eliminação de fronteiras, o autoconhecimento do aluno e a sua integração social. Ao desconsiderar a aprendizagem de uma língua estrangeira como um fim único e específico para a competitividade do mundo do trabalho, não quero negar a importância desse objetivo. Quero, ademais, expressamente pontuar que não acredito que esse seja o único objetivo a ser levado em consideração ao se pensar no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Conforme Rizvi e Lingard (2010), a competitividade econômica global promoveu a criação de um imaginário da necessidade de um currículo internacional cujo modelo é a aprendizagem global do inglês. Porém, essa tentativa de padronização, de homogeneização, não garante igualdade no mundo globalizado. Nessa perspectiva, o conceito de igualdade se apresenta de forma muito frágil, dado que a oferta de uma língua estrangeira, o acesso a essa língua não é garantia de equidade. Não é somente em relação ao inglês, mas a qualquer língua. É necessário, portanto, pensar não só no acesso à educação como também nos resultados educacionais que se pretendem atingir ao se elaborar uma política de ensino de línguas. Dessa forma, os autores postulam a necessidade de repensar a globalização de forma que a afaste dos postulados desse neoliberalismo selvagem. Sob o título "Imaginar outras globalizações", os autores discutem a necessidade de interpretar a globalização de outra maneira, de criar um novo imaginário social, ou seja, é necessário que haja uma mudança na mentalidade dos cidadãos e das instituições.

Essa mudança de paradigma está fundamentalmente atrelada a uma questão política, da mesma forma que o ensino e a aprendizagem de línguas também estão. De acordo com Rajagopalan (2009), é preciso traçar novos rumos para a Linguística Aplicada e livrar o ensino de línguas das “garras” das teorias linguísticas hegemônicas. Para o autor,

é inútil buscar os subsídios para a elaboração de um plano de ensino de línguas nesta ou naquela teoria linguística. Sem negar a importância das contribuições advindas da Linguística e das demais disciplinas acadêmicas, é preciso não esquecer que o ensino de línguas deve ater-se às demandas impostas pelas relações políticas nas quais se encontra o

país, tanto no âmbito interno quanto na esfera externa (RAJAGOPALAN, 2009, p. 22).

Para o autor, o ensino de línguas já não pode mais ser visto como algo isento de conotações ideológicas e políticas. Todos os envolvidos na educação devem estar atentos à questão política, já que é ela a responsável pela tomada de decisões e implementação dessas decisões. Para tanto, na sequência, trago uma discussão sobre os conceitos de política e política linguística e as relações existentes entre as duas para ampliar o debate sobre o ensino de línguas no país e as consequências sofridas pelas divergências de interesse entre os governos.

1.4 Os conceitos de Política, Política Linguística e suas relações

O conceito de política, de acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), é derivado do adjetivo *pólis* (*politikós*), que se refere a tudo que está relacionado à cidade, ou seja, ao urbano, ao civil, ao público e ao social. O termo se expandiu devido à influência da obra de Aristóteles, *Política*, considerada como o primeiro e mais importante tratado da antiguidade sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo. Aristóteles considera a *pólis*, entendida como Estado, um modelo necessário para a existência humana, dado que o homem é um ser político e nasce para viver em sociedade.

Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) pontuam que a Política, compreendida como *práxis* humana, está fundamentalmente ligada à questão do poder. Poder não como domínio da natureza, mas como domínio sobre outros homens, ou seja, o homem no seu exercício político exerce poder sobre outro homem ou determinado grupo social como meio para obtenção de vantagens ou efeitos desejados. Para os autores, o poder político:

pertence à categoria do poder do homem sobre outro homem, não à do poder do homem sobre a natureza. Esta relação de poder é expressa de mil maneiras, onde se reconhecem fórmulas típicas da linguagem política: como relação entre governantes e governados, entre soberano e súditos, entre Estado e cidadãos, entre autoridade e obediência, etc (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 955).

Para os autores, o poder político é regido pelo uso exclusivo do poder coativo. Por exemplo, o monopólio da posse e dos meios para exercer a força sobre a totalidade dos

grupos sociais caracteriza aquele ou aqueles que detêm o poder. Nessa direção, a sociedade organizada por um Estado político ocorre quando os indivíduos deixam de usar cada um a sua própria força, que os tornava iguais no estado de natureza, para confiar a uma pessoa ou a um grupo o poder de exercer a força contra eles, fundamentando, assim, uma sociedade de desiguais no estado de poder, dividida entre dominantes e dominados, visto que todos estão, de algum modo, subordinados a um poder supremo.

Conforme Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), além do poder político, há outras formas de poder que condicionam os comportamentos dos indivíduos, como o poder econômico, relacionado ao domínio dos bens, ou o poder ideológico, relativo ao domínio das ideias. Porém, não existe nenhum meio mais eficaz no condicionamento dos indivíduos como o poder político, tendo em vista a supremacia do poder de força que ele possui. Sobremaneira, o poder político se difere de toda e qualquer outra forma de poder por seu caráter exclusivo, universal e inclusivo. Por exclusividade se entende que somente aqueles que detêm o poder político têm o direito de usar a coerção física para impor a obediência; a universalidade está relacionada à capacidade que têm os detentores do poder político de tomar decisões legítimas e práticas para toda a coletividade; e a inclusividade é a possibilidade de intervenção imperativa daqueles que detêm o poder político em todas as esferas da sociedade, por meio de instrumentos jurídicos.

Por conseguinte, cabe somente ao Estado a legitimidade e a exclusividade que lhe são investidas de exercer o poder político. A partir disso, o Estado, na sua posição de autoridade, é o responsável pelas políticas públicas que regem o comportamento e a atitude dos indivíduos. Conforme Rizvi e Lingard (2010), as políticas são projetadas com o objetivo de fornecer aos indivíduos direcionamento de suas ações e comportamentos. Mas, acima de tudo, são criadas para assegurar a aplicação de suas normas e valores. Para os autores, a política

é muitas vezes sinônimo de decisões, uma decisão individual isoladamente não constitui uma política. Uma política expressa padrões de decisões no contexto de outras decisões tomadas e atores políticos em nome de instituições estatais de posições de autoridade. As políticas públicas são, portanto, normativas, expressando fins e meios destinados a orientar as ações e o comportamento das pessoas (RIZVI, LINGARD, 2010, p. 4, tradução minha)⁶.

⁶ Original: Policy is often synonymous with decisions, an individual decision in isolation does not constitute policy. A policy express patterns of decisions in the context of other decisions taken political actors on behalf

No entanto, como apontam os autores, houve nos últimos anos um redimensionamento do olhar nacional para a inclusão do global. As políticas públicas que antes seguiam aos interesses locais e nacionais, agora se subjugam aos valores globais, pautados pela economia mundial. Como é impossível a neutralidade em todo e qualquer discurso, a política também está repleta de valores e os valores que permeiam as políticas atuais estão bastante voltados para as considerações globais, que concentram suas preocupações no mercado econômico. Conforme apontou Bohn (2000), essa mudança de uma política nacional para uma política global é resultado de uma aliança avassaladora que houve, a partir do advento da globalização, entre os poderes político, econômico e ideológico, em que o poder político e o ideológico se tornaram subjugados ao poder econômico. Essa convergência de poderes reduziu o papel do Estado a um simples distribuidor dos recursos arrecadados em nome dos interesses dos grandes chefes da globalização, ou seja, dos países que detêm o maior poder econômico. Especificamente, é o Estado se abrindo a uma liberalidade, isentando-se de suas responsabilidades com os seus cidadãos, deixando de exercer o seu poder político e delegando a sua função ao poder econômico; é "a hegemonia do estado liberal baseado na ideologia da primazia do poder econômico" (BOHN, 2000, p. 124). Essa convergência de poderes traz grandes consequências não só para a economia, mas para todos os setores sociais. Nesse sentido, Bohn já alertava, anos atrás, sobre as consequências dessa convergência para a educação, ou seja,

as conseqüências desta aliança – poder ideológico, político e econômico – este último subjugando os outros poderes, para o mundo, e mais especificamente para o Brasil, são na verdade imprevisíveis neste momento histórico, trazendo consigo muitas incertezas, inclusive sobre o modelo educacional (BOHN, 2000, p. 124).

Atualmente, as consequências da globalização ainda são imprevisíveis. Essa reformulação da política com um objetivo economicista afeta diretamente a educação. Segundo Rizvi e Lingard (2010), os processos que compreendem a política educacional, ainda que articulados em termos específicos nacionais, são agora constituídos por valores globais. Além disso, a visão neoliberal da educação é fortemente difundida no mundo,

of state institutions from positions of authority. Public policies are thus normative, expressing both ends and means designed to steer the actions and behavior of people (RIZVI, LINGARD, 2010, p. 4).

tanto por setores intergovernamentais como não governamentais, e é rapidamente aceita pelos sistemas nacionais. Sobretudo, a educação passa a ser considerada como uma forma de capital, necessária não para criar uma comunidade informada, reflexiva e crítica, mas como um investimento com o qual indivíduos e nações possam alcançar, por meio dela, vantagens econômicas. Dessa forma, as políticas educacionais passam a ser projetadas para seguir padrões mundiais, visando garantir uma competitividade de mercado em uma escala global.

Mas antes de considerar uma política pública voltada para a educação, pontuarei, primeiramente, a noção que tomarei de política. Conforme Leffa (2013), ao decidirmos fazer ou deixar de fazer algo que envolve a vida de outras pessoas, ou para o bem ou para o mal, trazendo prejuízos ou benefícios, assim como quando impulsionamos outras pessoas a crescerem, ou mesmo quando lhe tiramos oportunidades, estamos sendo políticos. Nesse sentido, conforme Cardoso (2017), política refere-se a toda e qualquer ação motivada por determinadas escolhas em detrimento de outras.

A partir dessa linha de pensamento, posso considerar que políticas públicas são programas ou ações coordenadas propostas, realizadas e fortalecidas pelo Estado, com envolvimento de entidades, bem como pessoas públicas e também privadas, para assegurar o direito geral de cidadania em qualquer âmbito: social, ético, econômico ou cultural.

Assim, acredito que pensar em políticas públicas como decisões para normatizar os comportamentos e as ações de um povo e o Estado como instituição legítima na função de implementar tais normas por meio de leis seria pensar numa política que atendesse as necessidades e os desejos desse povo, avaliando sua história e seu contexto. Da mesma forma que pensar nas políticas educacionais, parte integrante das políticas públicas, seria pensar na promoção de uma educação que primasse pelo desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, reconhecendo o seu direito de igualdade, não restrito aqui somente à criação de possibilidades de acesso à competitividade profissional, mas de igualdade no sentido mais amplo, de promover não só a acessibilidade, mas também os resultados educacionais. Corroboro o sentido de igualdade dado por Rizvi e Lingard, ou seja,

a equidade pode ser vista, por exemplo, em um sentido fraco, simplesmente implicando o acesso formal a provisões sem qualquer exame das condições sociais e econômicas que permitem tal acesso. Noções mais fortes de igualdade, aquelas associadas às políticas de ação afirmativa, em contraste, enfatizam a necessidade de prestar atenção às condições históricas que definem a capacidade das pessoas de se

beneficiarem de provisões estatais - não simplesmente a questões de acesso, mas também a resultados (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 76, tradução minha)⁷.

É dentro desse contexto político educacional, moldado pelo discurso globalizante e que dá mostras da necessidade de construção de um novo imaginário para a globalização, que contemple uma relação entre o global, o nacional e o local (RIZVI, LINGARD, 2010), que me posiciono a discutir sobre a política de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, no que tange em específico ao ensino da língua espanhola.

Tendo em vista a discussão sobre política, políticas públicas e política educacional aqui apresentada, me propus algumas reflexões e questionamentos como: o que seria especificamente uma política linguística para o ensino de línguas estrangeiras? Cabe a quem defini-la? Podemos afirmar que atualmente existe no Brasil uma política de ensino de línguas estrangeiras? Se existe, o espanhol tem algum espaço nessa política? Para finalizar meus questionamentos, faço minhas as mesmas perguntas que fez Rajagopalan (2013) sobre o ensino de inglês quando o assunto é política linguística que contemple todo um país, porém agora eu as faço sobre o ensino de espanhol: "por que ensinar a língua espanhola? Por que é do interesse do cidadão brasileiro dominar o espanhol?".

A primeira leitura que realizei sobre políticas de ensino de línguas foi o texto de Bohn (2000), que alertava sobre a complexidade do tema. Segundo o autor, além da necessidade de envolvimento de diversos participantes, como professores, pesquisadores, linguistas aplicados, autoridades políticas, representantes de diversas comunidades, são inúmeras as questões a se levar em consideração ao se debater sobre política de ensino de línguas estrangeiras:

o assunto “política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras” é vasto e inclui conceitos como nação, governo, legislação, cultura, identidade, desenvolvimento educacional, dominação, desigualdade, ideologia, política internacional, colonialismo, exploração, ética, formação do professor, educação continuada, necessidades de uso, comunicação, avaliação, habilidades linguísticas, objetivos de ensino, teorias de aprendizagem, metodologias de ensino, pesquisa interdisciplinar, etc. (BOHN, 2000, p. 119).

⁷ Original: Equity can be viewed, for example, in a weak sense, as simply implying formal access to provisions without any examination of the social and economic conditions that permit such access. Stronger notions of equality, those associated with the policies of affirmative action, in contrast, emphasize the need to pay attention to the historical conditions that define people's capacity to benefit from state provisions - not simply to issues of access, but also to outcomes (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 76).

O autor ainda destacava que, além da necessidade de considerar todos esses conceitos e de um comprometimento político da comunidade científica, da comunidade escolar, da sociedade civil e de políticos sobre essa questão, também é necessário refletir sobre as implicações políticas para a implementação de uma política linguística, o reconhecimento das línguas e dialetos considerados minoritários, como, por exemplo, línguas indígenas, língua de sinais, línguas mistas, etc. Mas, afinal, como podemos conceituar uma política linguística?

Segundo Calvet (2007), as políticas linguísticas seriam um conjunto de decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade. Para o autor, qualquer grupo pode elaborar uma política linguística, porém somente o Estado tem o poder de colocá-la em prática, por meio de um planejamento linguístico, que seria a implementação desse conjunto de decisões mediante as leis. Por exemplo, mesmo que grupos menos favorecidos constituam alguma política, para que ela faça parte de um planejamento linguístico é necessário o reconhecimento do Estado. Nessa perspectiva, tornar-se-ia imprescindível que o planejamento linguístico fosse estabelecido a partir de práticas sociais. Dessa forma, as leis implementadas com vistas a regularizar o planejamento linguístico já estariam sendo aplicadas pelos falantes.

Notadamente, isso não acontece e, diante disso, explano que o planejamento linguístico pode ocorrer por meio de uma intervenção *in vitro* ou *in vivo*. A primeira se refere às ações de poder e de controle decididas pelo Estado sobre as práticas linguísticas, ou seja, a implementação de políticas linguísticas sem levar em conta as práticas sociais. A segunda, ao contrário da primeira, leva em consideração, justamente, o uso da língua pelos falantes e, a partir dessas práticas sociais, constituem-se as leis que serão implementadas. O autor, em uma entrevista concedida em 2010 aos *Cadernos de Letras da UFF*, exemplifica bem essa questão:

No século passado, Mustafa Kemal (Ataturk) fez uma mudança radical na língua turca, partindo de fatos concretos como aquele do alfabeto árabe não registrar muito bem o turco, em particular as vogais. Ele também teve como ponto de partida o desejo de tornar o acesso a escrita mais fácil para o povo. Estamos diante dos ingredientes para uma política linguística: a situação atual não é satisfatória, principalmente para alfabetizar o povo, logo é preciso mudar essa situação. Mas Ataturk também representava uma ideologia: ele queria laicizar a língua e, de forma mais geral o país, cortando os laços com o árabe e o farsi. Por outro lado, a maioria dos muçulmanos considera que o árabe é uma língua sagrada, a língua de Deus, o que também não deixa de ser ideológico. O

resultado de tudo isso é que nos países árabe-muçulmanos se tem como língua oficial uma língua que ninguém fala. E essa escolha, que constitui uma política linguística, surge das representações (CALVET, 2010, p. 16).

Segundo o autor, todos nós, usuários da língua, professores, linguistas e, inclusive, políticos temos as nossas representações e ideologias. Porém, para que os grupos minoritários tenham as suas representações e ideologias estabelecidas como uma política, é necessário que haja o reconhecimento do Estado, ou seja, um reconhecimento por parte dos políticos, que têm o poder de aplicá-las em forma de lei. Conforme Calvet, “não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico” (CALVET, 2007, p. 75).

Rajagopalan (2014) também ajuda a compreender melhor o que é uma política linguística e o que ela envolve:

À política linguística concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser de outra forma, ao ensino da(s) língua(s) que faz(em) parte do patrimônio linguístico de um país, de um Estado, enfim, de um povo. Ela envolve a tomada de decisões e a implementação de ações concretas que têm consequências duradouras e, com frequência, balizam e determinam o rumo a ser tomado nos próximos anos ou décadas - ou até mesmo para períodos ainda maiores (RAJAGOPALAN, 2014, p. 73).

Para o autor, o ensino de línguas, estrangeiras ou materna, está totalmente relacionado a uma dimensão política. Assim, qualquer abordagem que não leve isso em consideração não produzirá os resultados desejados ou fracassará intensamente. Portanto, pensar em uma política pública para o ensino de línguas (estrangeira ou materna) é considerar a atuação do Estado, que normalmente atua “de cima para baixo”, mas também na pressão popular, que atua “de baixo para cima”, surgindo das camadas sociais. Nesses termos, quanto mais houver a participação popular, mais essa política contribuirá para a promoção do direito à cidadania.

Outro fato também importante em relação à política linguística é sobre o quê ela atuará, já que a realidade linguística não se refere a fatos, mas a percepções e valores. Isso porque um país que se considera politicamente monolíngue é, com efeito, multilíngue. Por exemplo, “Se vemos o Brasil como um país monolíngue é por conta de leis, impostas por governantes, que nos impõem o uso de uma única língua, a língua portuguesa, em todos os órgãos oficiais do governo e instituições públicas” (CARDOSO, 2017, p. 24). Nesse caso,

por força da lei, implementada por meio do planejamento linguístico *in vitro*, foi estabelecida a língua portuguesa como língua oficial do Brasil. Na verdade, é possível, então, pensar, por outro lado, que essa língua é tão estrangeira quanto o espanhol, o italiano, o francês, o chinês, o alemão, que são línguas também faladas no país quer queira em fronteira, caso do espanhol, ou em regiões como o sul do país onde vivem descendentes europeus. Além disso, também tem as línguas africanas que se entrelaçaram à língua oficial, em virtude do tráfico negreiro e com chegada de refugiados africanos, e as 274 línguas indígenas faladas no Brasil, segundo dados do IBGE (2018), de acordo com Cardoso (2017). Esse comportamento legalizado decreta um apagamento de línguas e, por conseguinte, de culturas, tanto indígena quanto de imigrantes. As políticas públicas estão sendo usadas para esse fim.

Para Rajagopalan (2013), a política linguística foi reconhecida e institucionalizada como uma área de estudos há aproximadamente meio século e, além disso, a política esteve presente em todo esse tempo, cumprindo seu papel de política educacional, ditando as decisões acerca do ensino de línguas. De fato, trata-se de um empreendimento de intervenção em determinada língua prescrevendo os rumos que a ela devem ser imputados. Nesse contexto, concordo com Rajagopalan (2013): a política linguística deveria ser feita “com base em bom senso, nos interesses de uma nação, de um povo, nos curtos, médios e longos prazos” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 79).

A partir dessa proposição, retomo a questão: o que seria especificamente uma política linguística para o ensino de línguas estrangeiras? Para discutir esse questionamento, retomo Calvet (2002) que afirmou que uma política linguística para o ensino de línguas estrangeiras é o conjunto de decisões tomadas pelo Estado, que deveria surgir das práticas sociais, estruturadas em um planejamento linguístico, concretizadas em lei específica. Nesse mesmo sentido, a política linguística encerra uma ação cultural que permite ao aluno o acesso, não apenas ao conhecimento da língua estrangeira, como também a uma visão mais crítica e consciente. Uma política linguística para o ensino de línguas estrangeiras deve abranger também a formação de professor.

Tanto as LDB, as leis, assim como os PCNs e OCEM, PNLD e, agora, a BNCC são a concretização de um planejamento linguístico para o ensino de línguas, especificamente língua estrangeira, no Brasil, pois esses documentos representam (ou deveriam representar) a atuação do Estado para a implementação de uma política linguística. Para Almeida Filho (2001), uma verdadeira política para o ensino de língua conferir-nos-ia o direito de

elaborar justificativas, a partir dos vários setores da vida, como também de formular, da mesma forma, critérios que direcionariam a escolha de quais línguas oferecer como disciplina Língua Estrangeira.

Notadamente, a BNCC de 2017 representa o maior retrocesso para o ensino de línguas no país, pois coloca em xeque todos os anseios de democratização dessa oferta, assim como da construção e reelaboração de um planejamento linguístico que, deveras, conte com a participação de profissionais e associações que discutem e estudam esse tema no Brasil, assim como deva levar em consideração os critérios de escolha da língua estrangeira conforme os incisos já prescritos nos PCNs. Antes de aprofundarmos na regulação que define a língua estrangeira considerada no ensino brasileiro, é pertinente, nesse momento, retomar mais um questionamento: cabe a quem definir a política linguística para o ensino de línguas estrangeiras?

Rajagopalan (2014) defende que os professores de línguas dos vários níveis dos sistemas educacionais do país devem atentar-se às questões relativas à política linguística vigente, assim como devem estar alinhados às orientações dos estatutos e diretrizes que norteiam o ensino de língua estrangeira. Percebe-se que esse profissional só é requerido, de fato, na aplicação do planejamento que foi gerado *in vitro*, ou seja, ele não costuma participar da proposição da política linguística que deveria estar contida no planejamento e (que deveria ser) legalizado pelo Estado, a partir de práticas sociais em que o uso da língua se concretize verdadeiramente.

O autor ainda adverte que mesmo subordinando-se a tais diretrizes, o professor não deve abrir mão de seu posicionamento e de sua autonomia pedagógica, que deve conduzi-lo na definição das línguas que vão compor o currículo escolar em detrimento de outras. É importante que haja o envolvimento dos profissionais da área de línguas na construção, primordialmente, do planejamento linguístico. Portanto, diante do variado acervo publicado sobre o tema, entendo que deveria ficar a cargo dos profissionais especialistas e professores de línguas, em forma de parcerias e associações, a política pública educacional quanto ao ensino de línguas. Assim organizados, os professores e os profissionais exercem seu papel político ao procurar “integrar as pessoas, melhorar a vida, afirmar seus direitos, propor soluções para seus bairros, municípios e para o país, fortalecer-se e constituir-se como sujeitos coletivos ativos, atores de transformações política, econômicas, culturais e sociais” (GULLO; RODRIGUES, 2017, p. 29).

Por meio dessa agência ativa, então, as associações poderiam proporcionar mudanças na vida dos profissionais, melhores condições de trabalho e também desenvolvimento educacional e cultural, a partir de ideias igualitárias e antiautoritárias, ou seja, buscando o exercício da democracia. Sobre isso, concordo com Gullo e Rodrigues, pois “é de se esperar que as associações de professores de línguas assumam um papel de destaque no desenvolvimento de políticas linguísticas, ou que sejam ouvidas no planejamento linguístico” (GULLO; RODRIGUES, 2017, p. 31).

Por outro lado, não é exatamente isso que acontece no Brasil, porque muitas são as situações em que as associações buscam atuação, mas não são ouvidas e o exemplo mais pontual disso é a imposição da oferta única da língua inglesa enquanto disciplina de LE com respaldo legal da BNCC. Mesmo assim, os autores reforçam a importância do posicionamento das associações, por meio das reflexões:

se considerarmos que somos todos políticos, como as associações de professores de línguas podem ser agentes na discussão sobre políticas linguísticas? Além disso, como muitas delas se tornaram políticas públicas, como podemos influenciar no processo de desenvolvimento, ou pelo menos de discussão, dessas políticas públicas? (GULLO; RODRIGUES, 2017, p. 31).

Por exemplo, a Carta de Florianópolis, documento produzido por profissionais especialistas, por circunstância do 1º Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE), promovido pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em novembro de 1996, afirmava que “todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui aprendizagem de línguas estrangeiras”. Semanas após a produção desse documento, a LDB foi aprovada e estabelecia o “ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna”. Gullo e Rodrigues (2017) acreditam que o posicionamento dos profissionais, a partir do olhar na vida real, proporcionou ao Estado um planejamento mais democrático e, por consequência disso, uma lei que levasse em consideração a autonomia das escolas para definirem a LE que deveria ser ofertada.

Gullo e Rodrigues (2017) afirmam que, da mesma forma, foi denunciada, por meio de documentos, apresentações e publicações, a desobrigação de domínio do inglês para acesso ao Itamaraty, que se concretizou pela elaboração de carta das associações regionais de professores de inglês ao governo federal, apresentando razões para se manter a obrigatoriedade do inglês para ingresso no serviço diplomático. Igualmente, a associação

de professores de francês do Rio de Janeiro também atuou junto à Secretaria Municipal de Educação, mantendo um representante diretamente ligado ao órgão, o que facilitava as negociações com outras secretarias (GULLO; RODRIGUES, 2017).

Conforme Rajagopalan (2014), o formato e a efetivação da política linguística em um país estão carregados de expectativas de falhas e discrepâncias. De fato, a orientação política declarada “de cima para baixo” e ações que deveriam ser colocadas em prática nos níveis mais inferiores apontam um obstáculo mais grave do que se imagina. Portanto, podemos afirmar que, atualmente, existe no Brasil uma política de ensino de línguas estrangeiras?

Antes de apresentar um argumento para tal inquirição, reflito sobre o que deveria ser assegurado a todo cidadão brasileiro: “o direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras” (GULLO; RODRIGUES, 2017, p. 8). Isso foi, por meio da BNCC aprovada em 2017, retirado do brasileiro e o que se esperava por meio da abertura do currículo rendeu-se a uma imposição restritiva da oferta apenas da língua inglesa como língua estrangeira. As demais línguas, como espanhol, francês, italiano, alemão, que fazem parte do repertório cultural e linguístico do Brasil, tiveram suas ofertas revogadas.

Diante disso, entendo que há uma política de ensino de inglês no país, pois a BNCC rejeita qualquer outra proposição de língua estrangeira nas escolas. Nesse viés, saímos da condição de multilíngues em progressão para a posição de monolíngues por imposição. Essa involução do ensino de língua estrangeira no país desconsidera toda contribuição *in vivo* construída por estudiosos e por associações, como também os documentos legais que representaram um avanço quanto ao ensino de línguas, como os PCNs e as OCEM, que já orientavam mais sistematicamente quanto à necessidade de o ensino oferecer, por meio do desenvolvimento linguístico, também o acesso a práticas culturais.

Ao contrário dessa expectativa, enquanto o país buscava maior mobilidade linguística, por meio, por exemplo, do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), voltado para o aprendizado de alemão, espanhol, francês, italiano, japonês, português como língua estrangeira, além do inglês, a BNCC simplesmente ignorou a atual situação no ensino de línguas e engessou taxativamente essa oferta no ensino público.

Dessa forma, a hegemonia do inglês no mundo dos negócios e nas relações internacionais, e agora na oferta de língua estrangeira no ensino brasileiro, desconsidera a importância adquirida pelo espanhol depois da criação do MERCOSUL e nas regiões

limítrofes do Brasil, caráter também do francês que, ainda, tradicionalmente exerce influência no Rio de Janeiro, assim como as comunidades locais formadas por italianos, alemães, japoneses, poloneses, russos e a manutenção da cultura deles em que a colonização europeia é bem significativa. Além disso, o documento desvincula, ao mesmo tempo, a própria língua inglesa da questão cultural, porque nesse processo parece que se desprezam outras nações e culturas, cuja língua oficial é o inglês e, no entanto, apresentam tradições diversas. Assim, o objetivo do ensino de língua estrangeira parece se perder e torna-se instrumento subjugado do poder econômico.

Nesses termos, a formação integral do aluno, conforme defendem os PCNs e também a BNCC, poderá não se concretizar, assim como todo acervo cultural que se espera construir a partir desse contato, e aquele que necessitar aprender outros idiomas deverá recorrer a cursos livres. Penso, diante dessa situação, que esse seja o passo inicial para, gradativamente, ir-se retirando o direito à democracia e à cidadania pelo ensino encarcerado de língua estrangeira, ensino esse que, de outro modo, poderia proporcionar progressão social e profissional.

Nesse tocante, então, o que a BNCC, como legislação mais atual acerca do ensino no país, leva-nos a constatar é que se trata de uma “política linguística de negação de qualquer outra LE que não seja o inglês” (CARDOSO, 2007, p. 10), cenário em que o ensino de espanhol adquire apenas o caráter de preferencial sobre as demais línguas estrangeiras, cuja concessão admite-se consideradas as possibilidades. Essa política nos moldes em que está posta pode acarretar na extinção de cursos superiores de línguas estrangeiras, como também dos programas de mobilidade estudantil. Da mesma forma, deixa os professores de línguas estrangeiras em posição delicada, pois o mercado de trabalho minguará, assim como os cursos de formação continuada.

Diante dessa realidade, retomo a minha paráfrase de Rajagopalan (2013, p. 158) com as reflexões "por que ensinar a língua espanhola? Por que é do interesse do cidadão brasileiro dominar o espanhol?". Nos termos do autor, “a importância que se dá ao ensino da língua espanhola no Brasil está diretamente vinculada ao interesse por parte de lideranças em fomentar as relações entre as diferentes nações que compõem o continente sul-americano” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 77). Mesmo que a BNCC tenha passado a contrariar essa constatação e, ideologicamente, sugere um nivelamento com a dominante americanização da economia, impregnada no ensino de língua estrangeira de forma imposta, embora legalizado, penso de forma otimista que, na prática, o espanhol já integra

o contexto linguístico brasileiro e, mesmo que as políticas públicas e o planejamento linguístico não levem isso em consideração, os países de língua espanhola continuarão influenciando e atraindo brasileiros. Isso porque esses países, principalmente da América, recebem um contingente significativo de estudantes brasileiros e de professores em cursos de formação continuada.

Mesmo em oposição à BNCC, espero que os agentes, como professores, alunos, instituições educacionais, associações, sindicatos continuem a manifestar-se perante essas políticas. Nesse sentido, torna-se premente que o ensino de língua estrangeira seja discutido por todos os agentes inseridos nesse contexto, levando em consideração sua função cultural, e ainda evidenciando que, no campo educacional, não cabe privilegiar somente as questões pragmáticas e tecnicistas. Entendo ser preciso repensar políticas linguísticas que não promovam o ensino de línguas como mercadoria em detrimento do conhecimento e, por conseguinte, do conhecimento de mundo que se absorve nesse processo. Acredito ser impossível idealizar o ensino sem que se considere o multilinguismo. Assim sendo, o que desejo é a coexistência do ensino de espanhol, francês, alemão, italiano entre outras línguas em oposição do preterimento através de políticas linguísticas e educacionais embasadas, acima de tudo, em questões puramente econômicas.

Estudar uma língua estrangeira, que não seja somente o inglês, é fator diferencial para a formação de um indivíduo. Trata-se de "uma visão da inclusão [...] inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e lingüística" (BRASIL, 2006, p. 96). Entendo, assim, que o ensino deva ser multilingue e inclusivo e ser construído levando em consideração as múltiplas linguagens, o que, do ponto de vista social, é fundamental para atender à diversidade que constitui nosso país. Ou seja, as Línguas Estrangeiras são fundamentais no conjunto de conhecimentos essenciais que possibilitam ao estudante uma aproximação a diferentes culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração no mundo. Sendo assim, a oferta dessa disciplina nas escolas e nos processos seletivos não deveria se dar de forma unilateral e impositiva. As escolas deveriam oferecer mais de uma possibilidade de língua estrangeira aos alunos, tendo em vista o mundo multicultural em que vivemos.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discuto sobre a formação do professor de línguas estrangeiras, sobre a necessidade de se pensar em novos formatos de formação continuada, pautados pelos princípios da reflexão e da colaboração, com vistas a uma maior autonomia do professor na construção do seu conhecimento. Na sequência, abordo a teoria sobre crenças no ensino e na aprendizagem de línguas, considerando sua forte influência na ação dos indivíduos. Ademais, apresento algumas definições que nortearam a construção do conceito que adoto em minha pesquisa e a relação intrínseca entre crenças, expectativas e contexto. Por fim, trato do construto teórico sobre motivação, de alguns modelos teóricos que ilustram a importância desse construto para o ensino e para a aprendizagem de línguas e sobre a motivação especificamente do professor.

2.1 Formação de professores de línguas

O professor é constituído por diversos saberes: saberes pessoais, saberes das disciplinas, saberes oriundos da formação acadêmica, saberes da experiência, dentre outros citados por Tardif (2002) e Pimenta (1999). Esses saberes englobam valores, crenças, expectativas, ações e conhecimentos que, certamente, influenciam a prática docente e, consequentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

De acordo com Leffa (2001), ao se tratar de formação de professores de língua estrangeira, há características exclusivas e fundamentais,

uma é a capacidade da fala; o homem não é apenas um animal político; é um animal político que fala. A outra característica importante é a capacidade de evoluir. O ser humano não permanece o mesmo de uma geração para outra; ele se transforma, transforma o mundo e transforma a percepção que temos do mundo (LEFFA, 2001, 353).

Segundo o autor, a capacidade da articulação linguística, do pensamento, da reflexão e da evolução de uma geração para outra é uma condição única do ser humano e o professor de línguas como ser social, político e transformador, no seu processo de ensinar uma língua estrangeira ao aluno tem a capacidade de atingir o aprendiz tanto pelo ato de

ensinar como pela própria língua que ensina, podendo provocar transformações e crescimento não só na vida do aprendiz como na sua própria vida. Para o autor, isso, de fato, é o que torna a formação fascinante. Entretanto,

um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação. (LEFFA, 2001, 353).

Diante disso, pensar na formação do professor exige um olhar atento ao contexto, não só o macro contexto ou contexto global (por exemplo, as normas das políticas públicas), como também ao micro contexto ou contexto local (por exemplo, as exigências e restrições da instituição de trabalho do professor). A educação passou por diversas transformações nos últimos anos, tendo em vista as variadas mudanças ocorridas no âmbito social, econômico e político. Pensando em uma escala global, é possível perceber a influência das novas tecnologias, a facilidade de acesso a elas, as redes sociais que, da mesma forma que aproximam pessoas também podem afastá-las, já que o mundo virtual pode atrapalhar a comunicação externa, os relacionamentos, bem como a administração do tempo. A pós-modernidade traz grandes mudanças nas relações humanas, como o imediatismo dos relacionamentos, o consumismo, as novas constituições familiares, a diversidade, o multiculturalismo, sem falar nos problemas financeiros que assolam a maior parte da população mundial e a desigualdade que só aumenta. Numa escala local, é necessário pontuar a influência da sobrecarga de trabalho do professor, sua desvalorização, a precariedade das condições de trabalho, o desrespeito em sala de aula, baixos salários, as relações trabalhistas, a divergência de ideias inovadoras *versus* tradicionais, a falta de apoio pedagógico, de material didático, tudo isso associado à falta de delimitação clara sobre o seu papel docente.

Problemas oriundos do contexto social e o aumento das exigências e competências educacionais passaram a requerer do professor a capacidade de resolução de conflitos tanto na esfera educacional quanto na social. Baseado nisso, torna-se premente a necessidade de se fazer uma análise do contexto político-social ao se abordar a formação de professores, visto que o ser humano se desenvolve em sociedade e esta influencia sobremaneira a qualidade da formação docente. Isso implica reflexões e considerações sobre a situação atual da educação e, conseqüentemente, da docência, para que as práticas formadoras, as

inovações e as mudanças sejam coerentes com o meio social em que os professores estejam inseridos, pois não existe um conceito educativo eficaz que se aplique a uma sociedade como um todo, sem respeitar as particularidades de cada comunidade.

Um mapeamento dos estudos e propostas de formação continuada de professores de línguas no Brasil e no exterior, realizada por Gil (2005) e Vieira-Abrahão (2006), citado por Salomão (2012), assinalam os temas nos quais os cursos de formação estavam centrados. Dentre esses temas, temos: prática reflexiva e consciência crítica, crenças, construção da identidade profissional, novas tecnologias, gêneros textuais, leitura e letramento, ideologias, estratégias de treinamento, práticas de ensino e princípios subjacentes, formação de professores reflexivos e críticos, professor investigador de sua própria prática, projetos de pesquisa-ação, desenvolvimento de competências. Esses cursos já apontavam uma tendência à mudança no papel do docente para uma atuação mais agente, dadas as temáticas que se referem a questões que envolvem o professor e o impacto de suas teorias pessoais na prática docente.

Portanto, ao pensar na formação docente, é importante considerar que a ação docente é complexa, envolve as emoções, a identidade e as crenças dos professores associadas à influência da sociedade da informação na forma como nos comunicamos e construímos conhecimento. Como destaca Imbernón,

a formação docente deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista para se introduzir na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as questões ocultas que nos afetam e, assim, tomar decisões adequadas (IMBERNÓN, 2010, p. 12).

Se a realidade social, as políticas e práticas de ensino mudaram, é imprescindível que o professor também mude a forma de pensar e exercer a sua profissão. Canário (2006) defende a necessidade de construção de uma "nova educação", o que representaria, segundo ele, uma possível solução para os problemas educacionais atuais. Para tanto, ele propõe a superação da forma escolar a partir de um novo conceito de educação, voltado para a aprendizagem permanente, uma nova forma de conceber a educação, em que, semelhante à própria vida, o aprender também deve ser contínuo. Essa ideia de continuidade do processo educativo já vem sendo defendida desde a década 70, quando teve início a era da formação continuada (IMBERNÓN, 2010).

De acordo com Imbernón (2010), nos anos 70, a necessidade de formação em aspectos diferentes daqueles que eram ensinados nas universidades fomentou a criação de seminários e oficinas que eram propostos por movimentos sindicais, políticos e de renovação pedagógica, que acreditavam na importância da mudança na formação docente. Esse período se caracterizou pela predominância de um modelo individual de formação, ou seja, os mesmos professores planejavam e seguiam as atividades de formação que acreditavam ser importantes para a aprendizagem. Apesar do esforço desses grupos, foram poucas as mudanças, dado que se formavam poucos professores que detinham o monopólio de um pequeno saber e que durava para a vida toda.

A partir dos anos 80, conforme o autor, as universidades começaram a criar programas de formação continuada para professores com a intenção de promover e facilitar um constante aperfeiçoamento da prática educativa. Porém, é um período predominantemente técnico, no qual o principal objetivo é a racionalidade técnica e a busca de competências que qualifiquem o bom professor. Essa formação continuada consistia em um modelo decidido por outros, isto é, sem a participação de professores no planejamento do curso. Dessa forma, configurava-se como um treinamento por meio de cursos padronizados. Acerca dessa premissa, Imbernón assinala que

foi um período em que o modelo hegemônico de educação e formação foi tão difundido e incrível, que marcou toda uma geração de professores que ainda padecem das contradições evidentes entre o que fizeram, e o que atualmente pensam que se deveria fazer. Esses docentes foram formados no autoritarismo, com fundo positivista e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

Esse período foi importante para a educação, devido à tomada de consciência da evolução acelerada da sociedade e da necessidade de organização para acompanhar tais mudanças. Entretanto, foi um período marcado pelas fórmulas prontas ou receitas de como ser um bom professor, tecnicismo que marcou toda uma geração, que, em alguns casos, perdura até os dias de hoje.

Com o surgimento da nova economia, a globalização e os avanços tecnológicos, mudanças se fazem necessárias. Os modelos antigos parecem não surtir efeito na educação da população do novo século, como se a escola estivesse a uma geração atrás da sociedade atual. A crise institucional da formação surge por considerar o sistema educacional do século passado antiquado. Tal situação provoca incômodo e, diante disso, faz-se necessário

pensar novas formas de ver a educação, o papel do professor e sua formação. Isso tudo, não obstante, deve impulsionar a busca de novas alternativas para o ensino e a formação de professores. A perspectiva é que a formação deixe de ser analisada apenas como campo de disciplinas científicas ou acadêmicas, para, em consequência, instituir novos padrões que permitam analisar o que já se sabe e o que falta aprender (LEFFA, 2001; CELANI, 2002, 2010; GIMENEZ, 2005; GAITI, 2008; IMBERNÓN, 2010; MELLO, 2010; MATEUS, 2013).

De acordo com Imbernón (2010), a formação continuada nos últimos 30 anos tem apresentado conceitos que não representam a realidade da prática docente, mesmo levando em consideração o fato de que a ação dos professores seja um ato social e coletivo e, por esse motivo, sujeito a mudanças, pois o que encontramos nas publicações ainda está muito distante da prática de sala de aula. O processo de formação continuada de professores deve aliar teoria e prática, e suas modalidades e estratégias devem focar em novas perspectivas, como as relações entre professores. Ademais, a identidade docente se apresenta como um ponto crucial a ser explorado na formação de professores, pois se o professor tem autoconhecimento e é reflexivo poderá ter maior consciência do seu fazer docente e, dificilmente, será dominado ou manipulado por um determinado tipo de formação.

Como sugere Imbernón (2010),

a formação continuada de professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

Ou seja, a formação continuada deve ser inovadora, criativa, questionadora, investigativa, problematizando não só o que ocorre na escola, mas também fora dela. Essa formação deve partir do ensinar em direção ao aprender, sendo que essas ações poderão fomentar a reflexão, a imaginação, a criação e, em consequência disso, a aprendizagem dos professores. A prática docente é complexa, pois abarca situações de ensino e aprendizagem heterogêneas e contextos de atuação docente diferenciados. Portanto, a formação do professor deve acompanhar e problematizar essa complexidade, auxiliando os professores a responder aos conflitos que surgem em seus contextos educativos.

Ainda é comum encontrar cursos de formação continuada que apresentam um formato de lições-modelo, como se ensinassem uma receita pronta de como ser um bom

professor. Esse modelo prescritivo não abre espaço para inovações, uma vez que deixa de considerar o impacto do contexto político-social nas práticas docentes. Por isso, os cursos de formação não devem ser impostos a um grupo de professores sem levar em consideração as necessidades individuais e coletivas de determinado grupo, mas examinar “o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído” (IMBERNÓN, 2010, p. 27).

Nesse sentido, Celani (2002) defende a necessidade de se pensar na formação continuada não como um curso de reciclagem ou de treinamento, supondo uma mera atualização do conhecimento ou de técnicas, mas como um processo contínuo de reflexão e crítica da própria prática docente. Conforme a autora, essas reciclagens, em sua maioria, não conseguem atingir seu objetivo, visto que existe uma desconexão entre a teoria transmitida e a prática contextual dos professores. Nóvoa (1997) também já apoiava essa perspectiva crítico-reflexiva e defendia a necessidade de se desenvolver dinâmicas de “auto-formação participada”:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1997, p. 14).

Para o autor, é fundamental a participação ativa e autônoma do professor no seu processo de formação, uma vez que a formação não se constrói pelo acúmulo de teorias, mas sim pelo processo crítico-reflexivo da prática e da (re) construção contínua da identidade pessoal, ou seja, o processo de formação precisa ser interativo e dinâmico para que os professores vejam sentido nessa formação e incorporem valores e saberes à sua identidade pessoal e profissional. O autor acredita que as práticas de formação que valorizem a construção do conhecimento de forma interativa, coletiva e colaborativa contribuem para a autonomia do profissional docente, bem como para a consolidação da profissão.

Conforme Pimenta (2000), esse tipo de formação de professores crítico-reflexiva se configura como

uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação (PIMENTA, 2000, p. 31).

Essa formação crítico-reflexiva intenta a colaboração entre professores, uma estabilidade organizacional firme nos cursos de formação, em que haja lugar para uma diversidade de pensamentos e de atitudes distintas, que poderão contribuir para a inovação nas práticas e o acolhimento de mudanças. Além disso, faz-se impreterível o apoio do Estado e de administrações autônomas e locais aos cursos de formação continuada. Isso pode representar ganhos reais em direção à transformação da formação docente.

Uma proposta que não compreenda apenas a explicitação da teoria, mas que considere a prática docente aliada a teorias que a fundamentem de forma implícita ou explícita pode propiciar atitudes colaborativas e dinâmicas nos cursos de formação de professores, pois a partir da análise, experiência e avaliação coletivas, potencializa-se a troca de experiências. Por conseguinte, (re) significações de crenças e práticas docentes podem ser possíveis (BARCELOS, 2007).

De tal maneira, conforme Imbernón (2010), uma proposta de formação de professores pode possibilitar a troca de experiências entre os docentes na mesma proporção que pode combater práticas sociais excludentes, como a segregação, o racismo, a intolerância, entre outras, por exemplo, e deve ir além de cursos sobre didática e sobre temas transversais, para engendrar, de fato, projetos interventivos de atuação comunitária. Nesse mesmo viés, privilegia-se a reflexão dos professores e a autoavaliação “sobre o que se faz e por que se faz” (IMBERNÓN, 2010, p. 47). Dessa forma, o professor pode avaliar a sua prática de ensino, isto é, aquilo que foi ou não foi bom, o que deu certo e o que não foi produtivo.

A partir dessa reflexão, segundo Arruda (2013), duas possibilidades surgem a partir da experiência do professor com modelos de ensino alternativos que diferem das maneiras de ensinar que costumam empregar em suas aulas: se foi positiva para os alunos e para o professor, suas crenças podem ser ressignificadas; caso tenha sido negativa, o professor pode reforçar suas crenças e retomar antigas práticas. Dessa forma, para esse autor, tanto pode haver ressignificação de crenças quanto a manutenção de determinadas práticas pedagógicas. Isso quer dizer que a formação continuada estende-se à realidade social do professor, pois abrange suas capacidades, práticas, emoções e atitudes e, da mesma forma,

pode instigar perenemente seus valores e concepções, assim como estimular essa sistemática reflexiva nos grupos de forma coletiva.

Nesse momento é importante esclarecer que “toda experiência resgata algo de experiências passadas e contribui com algo para as experiências futuras”, a partir da interação que estabelece “uma conexão recíproca entre o indivíduo e o ambiente, no sentido de que um modifica o outro, por causa da interação propiciada pela experiência” (ARRUDA, 2013, p. 109). Considerar essa interação a partir da realidade social implica também ponderar sobre a diversidade dos tipos de professores, das práticas educativas e dos contextos de trabalho, visto que as características pessoais e os diversos interesses podem tanto favorecer a formação quanto se tornar um obstáculo para ela. Essas diversidades apontam para a necessidade de substituir o modelo de formação solucionador de problemas genéricos por uma proposta de formação que analise as situações problemas em seu próprio contexto (IMBERNÓN, 2010).

A pesquisa de Mattos (2014) mostrou que os professores têm problemas em introduzir um letramento crítico em suas salas de aula. Dessa forma, a autora propõe que, se o objetivo é formar professores reflexivos e críticos, é importante que comecem a usar as perspectivas do letramento crítico, sendo mais sensíveis aos contextos de atuação, pois “é preciso começar a fornecer a esses professores um espaço adequado para a criação de práticas socialmente responsivas” (MATTOS, 2014, p. 134)⁸. Nesse sentido, os próprios formadores de professores precisam se tornar críticos e ensinar utilizando um letramento crítico, uma vez que os professores tendem a reproduzir em suas próprias salas de aula os mesmos modelos de como foram ensinados. A autora defende que exigir do professor uma prática didática reflexiva e crítica sem ter mostrado a ele como aplicar essa prática, sem que ele tenha experimentado isso, é um fardo pesado.

Celani (2010) postula que a grande questão da formação docente, seja ela inicial ou contínua, é justamente “passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões” (CELANI, 2010, p. 65). A autora acredita que nos programas de formação contínua abrir espaço para que o outro fale é fundamental. Concorro com a autora quando afirma que “o conhecimento de seus contextos de atuação pelos professores, particularmente por aqueles com anos de

⁸ Original: we need to start providing them with adequate space for devising socially responsive practices (MATTOS, 2014, p. 134).

experiência, possa servir de base para a construção de saberes locais próprios” (CELANI, 2010, p. 65). Essa experiência aliada aos construtos teóricos possibilita a construção do conhecimento. Mas para isso, o professor precisa assumir o seu papel de protagonista ativo, responsável por sua formação e, conseqüentemente, pela projeção de mudanças.

Segundo Imbernón (2010), a formação do professor em seu contexto de exercício pode levar o docente a apropriar-se de um papel construtivo e criativo, assim como de elaborar os planos estratégicos e programas de intervenção a partir de suas próprias experiências e pesquisas. Nesse cenário, o isolamento ou os grupos fechados devem dar lugar à coletividade. Como já afirmou Nóvoa (1997), o diálogo entre os professores é primordial na consolidação dos conhecimentos da prática docente, porém, de igual importância, criar redes coletivas de trabalho

constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (NÓVOA, 1997, p. 14).

É preciso romper com o individualismo e implementar uma cultura de colaboração, com debates, diálogos, consensos, cujos sustentáculos devem ser a metodologia de trabalho e o ambiente afetivo. Conforme Mello, “a metáfora da rede de aprender está calcada no domínio da colaboração: aprende-se em conjunto e cada nó na rede é crucial para que toda a rede se mantenha e se fortaleça” (MELLO, 2010, p. 103). Infere-se disso que a formação docente realizada de forma colaborativa pode promover maior participação, a admissão de críticas e divergências, como também a capacidade de regulação. Isso salienta também a importância da colaboração como processo de identificação de problemas da prática e de obtenção de respostas mais acertadas a essas situações.

Gimenez (2005) defende a necessidade de pensar novos formatos de formação que “permitam a constituição de comunidades de aprendizagem, de caráter continuado, sustentado por condições objetivas” (GIMENEZ, 2005, p. 196). A autora ainda postula que a formação como algo socialmente situado pode ser realizada nos nossos próprios contextos de trabalho, a partir de uma abordagem reflexiva com foco na constituição de comunidades de aprendizagem. Sobre os novos formatos de formação docente, Mateus (2013) afirma que à medida em que a formação passa a ser vista como uma prática social, desenvolvida em comunidades,

florescem os conceitos de colaboração, de comunidade e de parceria ligados a teorias sociais que compreendem conhecimento como emergente de processos dialógicos de transformação das experiências vividas, mediados por constructos teóricos e práticas que são publicamente reconhecidos e valorizados pelas comunidades nas quais professores/as participam ao longo de sua formação inicial e continuada (MATEUS, 2013, p. 26).

O conceito de comunidade pode ser compreendido como uma rede dinâmica, organizada sobre a base de um interesse comum, em que agentes sociais se ajudam mutuamente. O desenvolvimento do conhecimento é construído a partir das relações estabelecidas pelos membros das comunidades. Conforme Dewey (1979b), não se impõe de maneira direta uma transmissão de convicções, emoções e conhecimentos. O desenvolvimento de atitudes e estados mentais se efetua “por intermédio do meio”.

O meio social consiste em todas as atividades de seres semelhantes intimamente associados para a realização de seus fins comuns. Ele é verdadeiramente educativo em seus efeitos, na medida em que o indivíduo participa de alguma atividade conjunta. Contribuindo com sua parte na atividade associada, o indivíduo adota os fins que a estimulam, familiariza-se com seus métodos e materiais, adquire a necessária habilidade e impregna-se de seu modo de sentir. (DEWEY, 1979b, p. 24)

Para o autor, o mundo está repleto de comunidades, ou seja, grupo de pessoas que se relacionam por terem objetivos comuns, porém se engana quem pensa na comunidade como algo único, com uma ideia de homogeneidade. São, na verdade, pessoas diversas, compartilhando um objetivo comum, em que cada um “exerce influxo formador nas disposições ativas de seus componentes” (DEWEY, 1979b, p. 22). Segundo Imbernón (2010), existem diferentes conceitos de comunidade com bases filosóficas, psicológicas, pedagógicas e sociológicas. No entanto, não pretendo abordar essa diversidade conceitual e de enfoques, dado que não é o foco da minha pesquisa. Para meu estudo, adoto o conceito de comunidade de prática, cunhado por Wenger (1998), como a base para o desenvolvimento do projeto de intervenção que proponho aos professores de espanhol, que estará explicitado no capítulo 3 de metodologia deste estudo. Dessa forma, vou me ater somente ao conceito de comunidade de prática.

Segundo Wenger (1998), todos nós, seres humanos, pertencemos a comunidades de prática, que são parte integrante na nossa vida diária, seja na família, no trabalho, na escola

ou em nossos *hobbys*. Trata-se de um grupo de pessoas que tem interesses comuns e partilham ideias, convenções, regras, rotinas, rituais e histórias. Conforme o autor, os sujeitos estão sempre engajados na busca de empreendimentos de todos os tipos, seja para garantir a sobrevivência ou buscar por algo que lhe dê prazer. Nessas buscas, que são constantes, eles interagem com outros sujeitos e com o mundo, e nessa interação, nesse engajamento conjunto, ocorre o aprendizado. Com o tempo, esse aprendizado coletivo resulta em práticas que refletem tanto na busca de novos empreendimentos quanto nas novas relações sociais formadas. Essas práticas são, portanto, propriedades de um tipo de comunidade formada ao longo do tempo pela busca contínua de um empreendimento compartilhado.

Wenger (1998) afirma que por mais que o termo “Comunidade de prática” seja novo, a experiência não é, porque sua origem é informal e difundida na prática diária dos sujeitos. Nesse sentido, a teoria social da aprendizagem proposta por Wenger toma como base que o aprendizado ocorre na prática. O processo de engajamento, de participação e de desenvolvimento de uma prática é o processo de aprendizagem. O autor parte das premissas de que (i) o aspecto central da aprendizagem está no fato de sermos seres sociais; (ii) de que o conhecimento é uma competência relacionada a empreendimentos que valorizamos e nos empenhamos; (iii) de que o conhecer é o engajamento ativo na busca dos empreendimentos; e (iv) de que o significado é o que aprendizagem produz, essa capacidade de dar sentido às nossas experiências a partir do envolvimento com o mundo. A partir dessas premissas, verifica-se que “o foco principal dessa teoria está no aprendizado como participação social” (WENGER, 1998, p. 4, tradução minha)⁹.

Partindo disso, o autor defende que a participação social como processo de aprendizagem e de conhecimento deve integrar quatro componentes necessários: significado, prática, comunidade e identidade. Para Wenger (1998), o significado está relacionado à capacidade de experienciar o mundo de forma significativa, de dar sentido ao que aprendemos, é o aprender experimentando. A prática seria o aprender fazendo, uma forma de falar sobre os recursos históricos e sociais, estruturas e perspectivas compartilhadas que nutrem o engajamento mútuo na ação. A comunidade seria uma forma de falar das configurações sociais de cada grupo e a participação como competência, é o aprender pertencendo. Por fim, a identidade está relacionada ao fato da aprendizagem

⁹ Original: “the primary focus of this theory is on learning as social participation” (WENGER, 1998, p. 4).

mudar quem somos, é a possibilidade de construção e de transformação de nossas identidades mediante a aprendizagem.

Esses quatro componentes são a base da teoria social da aprendizagem de Wenger (1998), que vê a aprendizagem como um processo contínuo de transformação. Para o autor, a aprendizagem precisa ser significativa e para que seja significativa é preciso permitir ao sujeito se envolver em uma experiência de conhecimento. O foco está na participação social do sujeito. A ideia de participação não está relacionada somente à realização de atividades em determinadas comunidades, mas a um processo mais amplo de engajamento ativo nas práticas das comunidades sociais e na construção de identidades em relação a essas comunidades. O conceito de prática implica fazer, mas não o fazer em si mesmo, é o fazer algo em um contexto histórico e social que dê estrutura e significado aquilo que é feito. Nesse sentido, a prática é sempre social. Quando um sujeito participa de uma equipe de trabalho, por exemplo, além de ser uma ação é também uma forma de pertencimento. Logo, a “participação molda não apenas o que fazemos, mas também quem somos e como interpretamos o que fazemos” (WENGER, 1998, p. 4, tradução minha)¹⁰. Dessa forma, o conhecer está relacionado à participação em uma prática socialmente legitimada por uma comunidade.

Uma comunidade pode mudar a experiência e o conhecimento dos sujeitos participantes, da mesma forma que os sujeitos também podem mudar algumas práticas de determinadas comunidades, porque os significados são negociados. As pessoas que participam de determinada comunidade negociam de forma ativa o significado das experiências e vicências práticas da comunidade. É na interação que a aprendizagem acontece. Conforme Wenger (1998), a aprendizagem muda quem somos e influencia a criação de histórias pessoais. A interação com outros sujeitos, que compartilham ideias e projetos comuns promove o desenvolvimento de uma identidade partilhada. Histórias, crenças, rotinas são compartilhadas entre os membros das comunidades, logo cada sujeito recebe influência do outro, sofrendo mudanças e, conseqüentemente, promovendo a mudança do outro também. Dessa forma, entendo que um engajamento ativo do sujeito em uma comunidade influencia a constituição de suas identidades, da mesma forma que influencia seu sistema de crenças, uma vez que novas crenças serão formadas, outras reafirmadas e algumas abandonadas.

¹⁰ Original: “participation shapes not only what we do, but also who we are and how we interpret what we do” (WENGER, 1998, p. 4).

Em síntese, as comunidades de prática referem-se a grupos que, a partir de acordo mútuo, de ação conjunta e compartilhamento, objetivam compartilhar um conhecimento específico de experiência por meio de reflexões acerca das práticas experimentadas. Como Dewey(1979b), Wenger, McDermott e Snyder (2002) apontam o caráter heterogêneo das comunidades, e acrescentam que essa heterogeneidade ocorre não só pela diversidade dos participantes, mas também pela forma de participação dos sujeitos. Para os autores, existem diferentes níveis de participação em uma comunidade de prática. Há aqueles sujeitos mais engajados que participam ativamente dos debates e projetos, inclusive indicando temas para as discussões. Esses sujeitos formam o grupo principal ou central da comunidade. Há sujeitos que participam regularmente dos debates e das atividades propostas, porém sem a intensidade do grupo principal, eles seriam o grupo ativo. Outro grupo presente nas comunidades e, geralmente, composto pela maioria dos participantes seria o grupo periférico, formado por sujeitos que raramente participam das discussões. No entanto, os autores ressaltam que a falta de uma participação ativa nos debates não significa que o sujeito não está aprendendo ou não está fazendo uso de tal aprendizado. Da mesma forma que esses graus de participação não são fixos, eles podem sofrer variações. Pode ocorrer de inicialmente um sujeito fazer parte de um grupo periférico e com o tempo se mover para o grupo ativo ou o contrário, algum sujeito muito ativo se tornar periférico.

Independente do grau de participação, a comunidade de prática favorece a construção do saber, uma vez que o sujeito é influenciado pelos diferentes meios sociais dos quais ele faz parte. Consoante Dewey, “a atividade de cada um dos membros [de uma comunidade] é diretamente modificada pelo conhecimento daquilo que os outros fazem” (DEWEY, 1979b, p. 23). Nesse sentido, com relação à formação de professores, acredito ser interessante explorar esse conceito de comunidade de prática. Professores engajados em uma comunidade, que mantém relação participativa e colaboração recíproca, e a partir da reflexão de sua própria prática promovem confrontos e aprofundamentos de ideias, pautado nas experiências do grupo, com o objetivo de uma aprendizagem coletiva e de troca de informação. Concordo com Dewey (1979b), quando afirma que a capacidade de pensar reflexivamente nos “emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira” (Dewey, 1979b, p. 26), possibilitando-nos uma prática mais eficiente, flexível e menos mecânica.

Assim, com vistas à formação, é importante explorar as potencialidades das comunidades no compromisso mútuo da prática, em que cada comunidade atua basicamente sobre um interesse comum de manipular o conhecimento para se construir um

novo conhecimento. Na comunidade de prática, o professor passa a ser sujeito de sua própria formação, ou seja, deixa de ser o objeto dependente e subsidiado para assumir a identidade docente, cujo reconhecimento só aconteceu recentemente em decorrência da compreensão de que a experiência não é neutra, mas sim arraigada a valores éticos e morais. Tal entendimento faz-se imperativo para a mudança futura da formação continuada, em que os professores possam assumir-se sujeitos da formação, dotados da consciência de que são sujeitos diferentes trabalhando juntos, criando uma identidade profissional de forma autônoma e não como simples instrumentos (GIMENEZ, 2005; BOLFER, 2008; IMBERNÓN, 2010; MATEUS, 2013).

Nessa direção, também se observa o papel dos formadores que durante décadas foi considerado um modelo infalível de reprodução de ideias, com a função de atualizar os professores. Esse tipo de formação causou prejuízos e produziu frustrações. Quanto a isso, a experiência contida na formação continuada de professor aponta uma crise do professor-solucionador e o surgimento da consciência de que o formador precisa admitir um papel de colaborador. Isso pode conduzir a uma mudança profunda em que a formação em lugar de “atualização” abra espaço para a reflexão, a formação e a inovação. Essa mudança envolve, além, uma visão diferente de formação, de papel do professor e novas metodologias, e políticas educacionais da formação com nova estrutura organizativa, em que o formador passa a auxiliar em reflexões sobre situações práticas e a educação é analisada criticamente (GAITI, 2008; IMBERNÓN, 2010; MELLO, 2010; MATEUS, 2013).

Por outro lado, Imbernón (2010) destaca que a mudança é um processo complexo que exige alteração nos processos em que estão incorporados conhecimento de matéria, da didática, dos estudantes, dos contextos, dos valores, aportados na cultura profissional. Concordo com o autor que a mudança é um processo complexo e acredito que além de envolver conhecimentos relacionados à cultura profissional também envolve questões identitárias, como as crenças pessoais constituídas ao longo da vida, a motivação, a emoção e a ação. A mudança requer ação, uma vez que o interesse de mudar não significa alteração de hábitos, que muitas vezes estão tão enraizados, que dificilmente são percebidos. Como pode ocorrer, também, de um sujeito, em seu processo de reflexão, perceber a necessidade de mudança da sua prática educativa, por exemplo, porém a alteração de hábitos já consolidados pode ser entendida como algo arriscado e que as consequências desconhecidas podem ser piores do que a realidade com a qual está acostumado. Dessa forma, o medo do novo inibe a motivação para a ação.

A mudança requer tempo, base sólida, adaptação à realidade dos professores, um período de experimentação e integração para a mudança e o desejo de mudança. Essa pressuposição concebe a profissão docente como um fenômeno social complexo e reconhecer essa complexidade implica aceitar a promoção da formação como facilitadora da reflexão que pode fazer com que os professores sejam melhores planejadores e gestores do ensino, melhores agentes sociais que intervêm nos sistemas complexos e melhores conhecedores de si mesmos.

Conforme Imbernón (2010), a complexidade na prática de formação é vista como a necessidade de ver os desafios, a partir de estratégias de seleção, hierarquização, separação e redução, ou seja, é a união do simples com o complexo. Nessa perspectiva, há uma rede de formação que, de forma organizada, permite a interação entre o sujeito pessoal e o profissional. Em suma, a formação docente é um processo contínuo, sistemático e organizado, sendo possível compreender que

ela percorre toda a carreira profissional. Assim, é ao longo do exercício profissional que os professores adquirem conhecimentos e desenvolvem habilidades e atitudes que favorecem um ensino de qualidade, incluindo diversas dimensões (BOLFER, 2008, p. 61-62).

Conforme Bolfer (2008), outro fator que envolve a complexidade é a necessidade de provocar motivação ao “ser professor”. No entanto, isso se torna complicado porque o professor, em muitos casos, encontra-se hoje em situação de desmotivação que pode estar relacionada à educação, à ideologia, à autoestima, à falta de harmonia entre a administração educacional e os professores. Há também fatores contextuais mais amplos que dificultam a motivação extrínseca, como as mudanças condicionadas pelo ambiente sociopolítico e econômico, bem como a crise das instituições sociais e familiares. De fato, é nesse conturbado de incertezas que o professor precisa buscar equilíbrio entre os seus objetivos, as experiências da comunidade e as necessidades dos alunos. Por isso ainda, a necessidade do trabalho em grupo, dos vínculos afetivos entre os pares, das decisões coletivas, da troca de experiências, do posicionamento de outros olhares, do compartilhamento autônomo.

Mateus (2013) discorre que são muitos os conceitos que envolvem os processos de formação pautados na colaboração, porém independentemente da variedade de perspectivas e de sentidos, o importante é reconhecer que essas novas práticas de formação, suas regras de participação, de organização e distribuição de poder sempre terão

consequências sobre os professores envolvidos, seus lugares sociais e sobre suas possibilidades de agência. Para a autora, é necessário recriar modos de percepção do mundo e das nossas práticas para dar novos sentidos ao nosso fazer docente. A busca por uma sociedade mais ética, participativa e crítica requer uma prática de formação dialógica e relacional, que busque a transformação e o crescimento profissional e pessoal. Logo,

sem uma profunda ressignificação das estruturas preexistentes e de uma inserção dos/as professores/as no mundo da (re) criação, perde-se o potencial de aprendizagem crítica, perde-se o potencial de formação transformadora (MATEUS, 2013, p. 39).

Minha pesquisa vai ao encontro da perspectiva de que é necessário criar uma nova cultura de formação de professores, quando propõe a formação de um núcleo de professores, uma comunidade de prática, reflexiva e colaborativa, visando o desenvolvimento de decisões e ações conjuntas, a construção do conhecimento de forma partilhada e interativa a partir de trocas de experiências e uma maior agência docente, em que o professor se reconheça no seu papel de produtor e não mero reproduzidor de conhecimento. Acredito e defendo a formação contínua como um processo inerente à prática docente, que independe de instituições formais para a sua promoção, em que o professor atue como autor da sua própria transformação. Vejo como um processo socialmente construído que requer engajamento, continuidade, reflexão, colaboração e interação. Nesse processo, as crenças exercem papel fundamental, como discorro na seção que se segue.

2.2 Crenças no ensino e na aprendizagem de línguas

Desde os anos 70, tanto no Brasil quanto em outros países, muito se tem discutido acerca da formação de professores, em especial, os professores de línguas responsáveis pelo intercâmbio entre nações no mundo globalizado. Com o crescimento da economia, ocorreu um melhor aproveitamento dos recursos humanos e naturais, assim como o aumento e melhoria na qualidade dos meios de comunicação e transporte. Desse modo, a população busca estar no mesmo ritmo desses avanços, ou seja, da globalização e dos intercâmbios entre países.

Nessas condições, o ensino e a aprendizagem de línguas não podem ser um fardo nem para o professor nem para o aluno. Com base nisso, iniciaram-se as primeiras discussões sobre o que fazer para otimizar e criar métodos para se ensinar uma língua estrangeira, como melhorar o ambiente de ensino e como fazer com que o professor desenvolva o seu trabalho baseado nas reflexões feitas sobre o processo de ensino e aprendizagem (BARCELOS, 2004).

Passou-se a valorizar, então, os fatores afetivos e reflexivos. Ademais, as mudanças e investigações continuaram nos anos 90, na área de Linguística Aplicada (LA), que começou a estudar o comportamento dos professores de língua estrangeira em sala de aula e o que eles propunham nesse entorno para seus alunos. Para Barcelos (2004), muitas investigações sobre crenças já haviam sido iniciadas; no entanto, somente em meados dos anos 90, essas pesquisas foram estudadas no âmbito da LA. Esse conceito assenta ainda mais suas bases na LA quando passa a fazer parte de modelos teóricos e paradigmas explicativos do processo de ensino e de aprendizagem.

Conforme Barcelos (2004), o conceito de crenças é antigo e tem sua origem em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia, filosofia e educação. Dewey, já tentava definir crenças no seu livro *How we think*, publicado em 1910. O autor, ao discorrer sobre os diferentes sentidos da palavra pensamento, estabelece uma correspondência conceitual entre pensamento e crença. Para Dewey, as crenças abrangem “todas as matérias de que não temos conhecimento seguro, mas em que confiamos o bastante para nelas basear a nossa ação; e, igualmente, as matérias aceitas como verdadeiras, como conhecimento, suscetíveis, todavia, de futuras indagações” (DEWEY, 1979a, p. 16). Dessa forma, para o autor, as crenças são pensamentos desenvolvidos de maneira inconsciente, que os sujeitos vão colhendo dos outros, seja por imitação, instrução ou tradição. Essas crenças vão se tornando parte do construto mental desses sujeitos. Ao apontar as crenças como um sinônimo de pensamento e como motivação para a ação, Dewey destaca o caráter dinâmico das crenças.

No entanto, foi por volta dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil, que o número de estudos a respeito de crenças no âmbito da Linguística Aplicada foi crescendo, confirmando-se, assim, a relevância desse conceito. No exterior, os estudos de Horwitz (1985) e Wenden (1986) são pioneiros. Horwitz (1985), na defesa de que as crenças poderiam interferir diretamente na aprendizagem dos alunos, criou o BALLI (Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas), um questionário com questões

fechadas com o objetivo de avaliar as crenças de professores e alunos sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para o autor, o instrumento possibilita ao professor refletir sobre a sua prática de ensino e desenvolver uma abordagem mais adaptada às necessidades dos alunos. O autor sugere que uma avaliação sistemática das crenças do aluno aumentaria a aprendizagem e a satisfação desse aluno nas aulas de língua estrangeira.

Wenden (1986) conceitua crenças sobre o aprendizado de idiomas como opiniões baseadas em experiências anteriores que influenciam a forma de aprender dos alunos. Para o autor, as crenças funcionam como uma espécie de lógica que, consciente ou inconscientemente, determinam as ações dos estudantes. Dessa maneira, o autor aconselha que os professores de línguas devam tentar descobrir quais são as crenças dos alunos e como elas podem contribuir para a sua abordagem de ensino, da mesma forma que é importante propor atividades que levem os alunos a desenvolver as suas habilidades metacognitivas, ou seja, que eles tenham a oportunidade de refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, e possam, assim, assumir com mais controle o seu aprendizado.

A proeminência do conceito de crenças com foco no ensino e na aprendizagem de línguas ganha forças no Brasil com os estudos de Almeida Filho (1993) sobre a cultura (abordagem) de aprender e de ensinar. Segundo o autor, para aprender uma língua o aluno recorre a modos típicos da sua região, raça, classe social e até família. Essas culturas vão se transformando em tradições, que inconscientemente vão fazendo parte do construto mental do aluno sobre a melhor forma de aprender uma nova língua. Do mesmo modo, os professores também vão, de maneira implícita e inconsciente, transformando sua cultura de ensinar, ou seja, o conjunto de princípios que orientam suas ações, em tradições sobre a melhor maneira de uma nova língua ser ensinada. Pode ocorrer, porém, que

uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático. O desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

Conforme o autor, se conhecidas e explicitadas as abordagens de aprender, é possível que os professores busquem, de maneira mais consciente, formas que promovam com maior eficácia a aprendizagem dos alunos. Para Almeida Filho (1993), as abordagens

de aprender e de ensinar podem ser definidas como forças essenciais na operação global do ensino e da aprendizagem de línguas, que contribuem para as estratégias de aprendizagem dos alunos e para a orientação das decisões e ações dos professores na construção do seu processo de ensinar. O autor chama de forças essenciais as crenças, princípios, conhecimentos e pressupostos sobre o que é aprender e ensinar uma língua.

A partir desses estudos pioneiros, as pesquisas sobre crenças cresceram e o seu conceito foi ampliado. Se nas primeiras abordagens as crenças eram apresentadas como essencialmente estáveis e fixas, que influenciavam a ação do sujeito dentro de uma relação de causa e efeito, nas abordagens mais recentes, o reconhecimento da importância do contexto social e da interação no processo de ensino e de aprendizagem de línguas como determinantes da ação tem crescido. As crenças não podem ser analisadas de forma isolada, uma vez que a sua constituição está atrelada de maneira indissociável ao contexto, portanto, são individuais e sociais ao mesmo tempo, já que refletem o ponto de vista pessoal do sujeito e também ideias compartilhadas socialmente (BARCELOS, 2003; WOODS, 2003; NAVARRO, THORTON, 2011).

As crenças passam a ser consideradas dentro de uma relação intrínseca entre contexto, interação e ação. De acordo com Navarro e Thorton (2011), essa abordagem propõe que as crenças não são apenas socialmente situadas, isto é, posições assumidas a partir de experiências vividas em ambientes particulares, mas também são socialmente construídas, ou seja, moldadas pela interação do indivíduo com o seu ambiente. As crenças são constituídas por meio das experiências e interações com os outros. É um processo cíclico, já que as crenças moldam as ações, da mesma forma que as ações também contribuem para a mudança de crença.

Conforme Silva (2005, 2010), as crenças influenciam as estratégias, as expectativas, a motivação e a atitude dos alunos, como também influenciam a forma de ensinar dos professores, a escolha das abordagens e estratégias de ensino, ou seja, “a abordagem de ensinar está intrinsecamente relacionada a como professores ensinam e como eles aprendem a ensinar uma língua” (SILVA, 2010, p. 100). Como pontua Silva (2005, 2010), além da cultura de aprender dos alunos e da cultura de ensinar dos professores influenciarem a formação das crenças, a cultura de terceiros também pode ser um fator contribuinte para a constituição das crenças. A cultura de terceiros é definida por Silva (2005) como crenças ou representações sociais que influenciam indiretamente as crenças de professores e alunos. Seriam as crenças de coordenadores, diretores, pais,

amigos, livros didáticos adotados pela escola, influencia dos documentos oficiais como os PCNs, as OCEM, as propagandas na mídia entre outros que podem influenciar o processo de ensinar e de aprender línguas.

De acordo com Barcelos (2004, 2007), as crenças são importantes para o ensino e para a aprendizagem de línguas por estarem relacionadas à compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas e dos professores, ou seja, compreender as estratégias de aprendizagem ou crenças que podem contribuir para aumentar ou diminuir a ansiedade dos aprendizes, bem como compreender as abordagens de ensino utilizadas pelo professor. A compreensão das crenças de professores e alunos, conforme a autora, pode evitar possíveis conflitos ao possibilitar a busca de convergências entre as intenções dos professores e as interpretações dos alunos. Além disso, contribui para a formação de professores, pois o entendimento das crenças dos professores pode ajudá-los a compreender as suas escolhas e também as divergências entre a teoria e a prática. Ainda, em referência à formação de professores, acrescento que a reflexão das crenças é importante para que os professores de línguas entendam o seu papel como professor, o seu papel político e agente direto na elaboração e implementação das políticas de ensino de línguas.

Inicialmente, o foco do estudo de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas recaía sobre o aluno. A necessidade de conhecer as crenças dos alunos possibilitaria aos professores o desenvolvimento de uma melhor e mais eficaz abordagem de ensino. Em geral, investigava-se as crenças com o objetivo de entender e prever o comportamento dos alunos. Conforme Barcelos e Kalaja (2011), se o foco dos estudos iniciais estava em identificar e entender as crenças de alunos e professores, agora, esse foco parece estar em compreender “como as crenças se desenvolvem, flutuam e interagem com ações, emoções, identidades ou *affordances* e como elas são construídas dentro dos contextos micro e macro-políticos de aprendizagem e de ensino de línguas” (BARCELOS; KALAJA, 2011, p. 282, tradução minha)¹¹.

Concordo com o conceito de Barcelos (2006) de que as crenças são

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e

¹¹ Original: “how beliefs develop, fluctuate and interact with actions, emotions, identities or affordances and how they are constructed within the micro and macro-political contexts of learning and teaching languages” (BARCELOS; KALAJA, 2011, p. 282).

(re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

As crenças são as ideias, opiniões, visões ou suposições construídas a partir das experiências vivenciadas com o meio e das interações com o outro, que são influenciadas por fatores do micro e macro contexto (RIBAS, 2008). É certo que as crenças podem influenciar a maneira como os indivíduos reagem, respondem e experienciam novos acontecimentos. Logo, elas podem influenciar o comportamento, as atitudes e as ações dos sujeitos, bem como as ações também podem influenciar a formação de crenças desses sujeitos. As crenças se (re) constroem por meio das experiências e se mantêm por certo período de tempo (SILVA, 2005). Como o contexto e a interação são dinâmicos e as crenças são decorrentes dessa relação intrínseca entre contexto e interação, elas são passíveis de mudanças. Algumas crenças podem permanecer por toda uma vida como podem ser abandonadas e novas crenças constituídas.

Consoante Barcelos (2006), as crenças são caracterizadas como:

- 1) dinâmicas, já que são passíveis de mudanças ao longo do tempo ou dentro de uma mesma situação;
- 2) emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, pois as crenças são desenvolvidas e ressignificadas à medida que ocorre interação e mudança de experiência;
- 3) Experienciais, uma vez que resultam das experiências dos sujeitos;
- 4) mediadas, pois são instrumentos de regulação da aprendizagem e da solução de problemas;
- 5) paradoxais e contraditórias, visto que são sociais, mas também individuais; podem ser dinâmicas e ao mesmo tempo uniformes;
- 6) relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, pois nem sempre a ação ocorre em consonância com as crenças;
- 7) não são tão facilmente distintas do conhecimento, da motivação e de estratégias de ensino e de aprendizagem (BARCELOS, 2006).

Além disso, em uma perspectiva mais atual, Barcelos e Kalaja (2011) destacam que as crenças devem ser:

- 1) flutuantes, por apresentar uma trajetória de mudanças, já que os sujeitos podem ter crenças diferentes sobre o mesmo aspecto em espaços curtos de

tempo. A flutuação é influenciada pelo micro e macro contexto político, pelas emoções e pelo autoconceito;

- 2) complexas e dialéticas, pois as crenças são um sistema complexo e dinâmico, de caráter paradoxal. As crenças são estáveis e mudam, são sociais e pessoalmente significativas, situadas, porém generalizáveis, dialéticas porque ultrapassam a dicotomia entre o social e o cognitivo, orientam para o significado, mas não determinam o resultado;
- 3) relacionadas aos contextos e aos discursos micro e macro-políticos, uma vez que crenças são produtos socialmente históricos e políticos, ligados aos amplos contextos sócio-políticos;
- 4) intrinsecamente relacionadas a outros construtos afetivos como emoções e autoconceitos;
- 5) orientadas pelo outro, ou seja, as crenças dos sujeitos são influenciadas por pessoas significativas;
- 6) influenciadas por reflexão e *affordances*. As crenças podem sofrer mudanças quando os indivíduos têm a chance de refletir sobre elas.
- 7) relacionadas ao conhecimento de maneira intrínseca, pois o conhecimento é dinâmico, situado e contextualizado;
- 8) relacionada à ação de formas complexas, ou seja, a relação entre crenças e ações não é causal, mas dinâmica; é intrinsecamente mediada por *affordances*, para interpretação das emoções e dos autoconceitos (BARCELOS, KALAJA, 2011).

As autoras destacam que as crenças são dinâmicas, paradoxais, complexas e funcionam como mediadoras na cognição, na mudança, na motivação, no contexto micro e macro político. Sofrem influências do meio, do outro, das emoções e dos autoconceitos, sendo, portanto, flutuantes, porque estão relacionadas à interação com o outro em diferentes contextos. Borg (2011) considera que as crenças geralmente são implícitas, subentendidas, de forte teor avaliativo e afetivo, e funcionam como estímulo para a ação. Navarro e Thorton (2011) apontam que a influência do outro no sistema de crenças dos sujeitos é bastante relevante, principalmente se o sujeito reconhece como importante a influência do outro na interpretação das suas ações. Pessoas significativas podem afetar as crenças dos indivíduos, influenciando nas suas decisões. Dessa forma, o outro pode

contribuir para a incorporação de novas crenças, para o abandono de outras e, inclusive, para o reforço de crenças antigas dos indivíduos.

Mercer (2011) destaca o caráter transformador, inter-relacionado, não-linear, multidimensional e complexo das crenças, que está longe de ser determinado por uma simples relação de causa e efeito ou de mudança e estabilidade. De acordo com Negueruela-Azarola (2011), as crenças são de natureza complexa e paradoxal, elas variam, mas também são estáveis, são conjuntos de visões sociais, mas também individuais, situadas em contexto específico, mas também em contexto geral. Para o autor, as crenças são socialmente históricas, de origem social, mas também individual, já que são dinamicamente e pessoalmente transformadas no processo de internalização. Elas têm que ser socialmente relevantes e pessoalmente significativas para que sejam internalizadas. Dessa forma, ele defende que

quando as crenças são produtivamente construídas como categorias baseadas no significado, articuladas através da linguagem e transformadas pelos participantes quando engajados em atividades de construção de sentido, podemos de fato orientar a mudança nas crenças. Crenças como conceituações pessoais e significativas são ensináveis, mas não através de explicações diretas e transmissão básica. Elas são dinâmicas em um sentido dialético: elas estão sempre mudando e são contraditórias, orientando o significado da atividade quando aplicadas em contextos concretos, mas não determinando resultados de uma maneira causal (NEGUERUELA-AZAROLA, 2011, p. 360, tradução minha)¹².

Concordo com o autor que para que uma crença social seja internalizada, é necessário que seja significativa para o sujeito e para que isso ocorra este precisa ter uma participação ativa na construção do significado, que deve ser negociado e não imposto. Negueruela-Azarola (2011) defende a necessidade de promover uma abordagem transformadora das crenças, de forma que permita aos participantes se tornarem agentes da sua própria mudança. Dentro de uma visão dinâmica e social, o autor compreende crenças como mediação conceitual e aponta que é parte desse processo a reflexão e a mudança.

¹² Original: when beliefs are productively constructed as meaning-based categories articulated through language and transformed by participants when engaged in sense-making activity, we can indeed orient change in beliefs. Beliefs as personal and meaningful conceptualizations are teachable but not through direct explanations and basic transmission. They are dynamic in a dialectical sense: changing and contradictory, orienting the significance of activity when applied in concrete contexts but not determining outcomes in a causal fashion (NEGUERUELA-AZAROLA, 2011, p. 360).

Woods e Çakir (2011), ao investigar como o conhecimento e as crenças dos professores de línguas se desenvolvem, argumentam que o conhecimento dos professores ocorre de forma processual, uma vez que é dinâmico, situado e contextualizado. É por meio da interpretação e da reflexão das próprias experiências que os professores constroem o seu conhecimento. Os professores tomam decisões para ensinar línguas recorrendo à sua rede de conhecimento, às suas crenças, à sua prática e ao contexto. As crenças são um elemento inseparável do conhecimento e definem a identidade do docente (BORG, 2003; WOODS, ÇAKIR, 2011).

A partir dos estudos apresentados, entendo que as crenças são construídas a partir da interação entre as pessoas dentro do contexto no qual estão inseridas. Como os sujeitos estão em constante construção, é possível inferir que o seu sistema de crenças também é um construto dinâmico e, portanto, passível de mudanças. Borg (2011), no entanto, sugere que as crenças são proposições consideradas verdadeiras pelos indivíduos e, portanto, são resistentes a mudanças. Mudar não é fácil, já que implica novas formas de pensar e, conseqüentemente, novas formas de agir. Porém, se as crenças fazem parte de uma mediação conceitual e dialética, é possível que haja uma transformação de crenças à medida que os sujeitos se envolvam em atividades de construção de sentido. A partir desse engajamento, as crenças podem ser (re) significadas pelo contexto sócio histórico, da mesma forma que podem ser (re) modeladas pelas emoções, pelos autoconceitos e pelo outro (NEGUERUELA-AZAROLA, 2011; BORG, 2011; MERCER, 2011).

Almeida Filho, em 1993, já destacava que para que houvesse uma mudança profunda era necessária uma mudança nas crenças dos sujeitos. Com relação ao ensino e à aprendizagem de línguas, o autor discorreu que mudanças no material didático ou no planejamento escolar são insuficientes, já que são meramente superficiais:

Para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais. São cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

Nesse sentido, mudanças profundas requerem de fato reflexão e, da mesma forma, não há mudanças profundas, sem que haja mudanças nas crenças dos sujeitos. Para Barcelos (2007), se considerarmos que as crenças são uma forma de pensamento, todos nós

desenvolvemos nossas crenças na interação com o outro, e isso nos faz pensar diferente por diversas vezes. Então, se pensamos diferentes, mudamos. No entanto, mudar não é fácil. Conforme a autora, a mudança envolve momentos de dúvida e ambiguidade, porque abandonar algo que é conhecido para se aventurar em algo desconhecido não é fácil, gera incerteza e insegurança. A mudança seria um momento de caos, de reflexão, de questionamento das nossas crenças, da nossa identidade, das nossas emoções, de tudo aquilo que nos constitui. Como pontuou a autora, a mudança é um processo complexo que inter-relaciona os fatores pessoais e contextuais.

Para a autora, a natureza das crenças é um dos aspectos que torna a mudança complexa e difícil. Nessa perspectiva, as crenças centrais são mais difíceis de mudar por estar relacionadas à identidade do sujeito, às suas emoções, às suas próprias experiências, além de estar interconectadas a outras crenças e ser compartilhadas com os outros, ou seja, crenças compartilhadas socialmente. Barcelos (2007) compara as crenças centrais ao que Dewey (1979b) chamou de “crenças de estimacão”, as crenças às quais os sujeitos são mais apegados e não se desfazem com facilidade. Essas crenças estariam ligadas à identidade e à emoção dos sujeitos, da mesma maneira que as crenças centrais. Dessa forma, quanto mais cedo são incorporadas, mais relacionadas ao sujeito estarão, o que dificulta ainda mais a mudança. Já as crenças superficiais apresentam menos conexão a outras crenças, são adquiridas mais tarde ou não estão baseadas em experiências vivenciadas pelo próprio sujeito, sendo, portanto, mais fáceis de sofrer alterações.

Barcelos (2007) ainda pontua que uma mudança na forma de pensar, ou seja, nas crenças não implica literalmente uma mudança na ação. É possível ocorrer de o sujeito mudar a sua forma de pensar, mas não agir conforme as suas novas crenças, devido a um contexto não favorável à mudança. Consoante a autora, “os fatores contextuais são muito fortes e podem exercer maior influência do que as crenças. É importante compreendermos melhor a influência desses fatores se quisermos compreender a mudança de crenças” (BARCELOS, 2007, p. 121). Por exemplo, um professor que tinha uma crença de que seus alunos deveriam aprender a língua por meio de regras gramaticais e exercícios de tradução, a partir de estudo, reflexão da sua prática e interação com outros colegas de profissão, muda a sua crença de que esse ensino seja o mais adequado e passa a acreditar que a melhor forma de ensinar seria aquela que propiciasse ao aluno uma maior interação com a língua alvo por meio de uma abordagem comunicativa. Porém, ele trabalha em uma escola que lhe exige o cumprimento de um cronograma que privilegia os conteúdos gramaticais, o

uso exclusivo de um material didático com exercícios de gramática e tradução, aulas ministradas na língua materna, dentro de um horário de aula reduzido e com turmas muito extensas que impedem uma maior interação entre professor e aluno e entre alunos, como por exemplo, as grandes salas de cursos preparatórios para vestibular. Todos esses fatores contextuais podem impedir o professor de colocar em prática a sua nova crença sobre a maneira mais adequada de ensinar língua estrangeira. Dessa forma, a relação crença, contexto e ação é interdependente.

Diante disso, é importante que os professores sejam conscientes em relação às suas crenças, que reflitam sobre elas para que possam conhecer melhor a sua prática e atuar de maneira mais teoricamente informada. Segundo Borg (2011), as crenças são um elemento-chave no contexto de formação de professores de línguas. Além disso, o autor chama a atenção para algumas questões que, segundo ele, se abordadas no contexto de formação podem impactar nas crenças dos professores de línguas, principalmente, em contextos de professores em serviço, que são geralmente professores que trazem para o curso de formação, treinamentos anteriores, experiência considerável de sala de aula e crenças profundas sobre diversos aspectos do seu trabalho. Ele atenta para a necessidade de: (i) reconhecer que a análise de crenças pode ser algo novo para os professores, além de fornecer suporte adequado no processo de formação; (ii) ajudar os professores a entender a suas crenças; (iii) mostrar aos professores a importância de avaliar as suas crenças apresentando exemplos concretos de como isso pode ser feito; (iv) proporcionar espaços para que o professor fale sobre as suas crenças e possa discuti-las, tendo em vista que a reflexão das crenças é um processo central de aprendizagem social do professor; (v) incentivar as práticas reflexivas para que os professores possam entender as influências de experiências passadas nas suas crenças atuais.

Concordo com Borg (2011) que o conhecimento e a reflexão das crenças contribuem para uma melhor tomada de posição diante das diversas situações do contexto de trabalho do professor. A partir do exposto, entendo as crenças como um construto dinâmico, experiencial, contextual e socialmente constituído, jamais como um modelo estático, pronto e acabado. O estudo de crenças é de fundamental importância para os estudos de ensino e de aprendizagem de línguas, uma vez que a sensibilização dos professores sobre as crenças dos alunos e a reflexão sobre suas próprias crenças podem ajudá-los na compreensão das suas dificuldades e frustrações, permitindo a eles a (re) construção de abordagens no processo de ensino de línguas e na sua identidade docente.

2.2.1 Crenças e expectativas

Assim como as crenças, as expectativas podem influenciar, positiva ou negativamente, na motivação tanto de professores como de alunos. Para Pavan (2012), as crenças e as expectativas são complementares, uma vez que se constituem "como partes de um construto intrinsecamente relacionadas, (inter) dependentes e indissociáveis" (PAVAN, 2012, p. 55). Para o estudioso, a expectativa é um tipo de crença que se refere a um fato que pode, ou não, ser concretizado no futuro. Ele define o termo como um "estado emocional que projeta o interesse, desejo e/ou motivação do indivíduo e o faz agir em prol de um acontecimento ou fato que pode vir a concretizar-se no futuro" (PAVAN, 2012, p. 56).

Nos estudos de Redish et al (1998), as expectativas aparecem como um termo sinônimo ao de crenças. Logo, consideram as expectativas como um conjunto de crenças, atitudes e suposições que os alunos levam para a sala de aula sobre tudo aquilo que irão aprender, as habilidades e competências que irão alcançar e sobre aquilo que esperam que faça o professor.

Ribas (2008) defende que existe uma correlação entre crenças e expectativas, uma vez que as expectativas, da mesma forma que as crenças, têm influência na motivação dos indivíduos, já que podem influenciar a maneira como os indivíduos reagem, respondem e experienciam novos acontecimentos. As expectativas podem influenciar as escolhas dos indivíduos, e conseqüentemente as suas ações. No entanto, a autora não considera as expectativas como constituintes das crenças. Elas seriam uma espécie de subclasse das crenças sobre fatos futuros, referindo-se àquilo que os indivíduos esperam que aconteça dentro de um dado contexto. Ribas pontua que as expectativas são moldadas pelas crenças, logo podem existir antes mesmo de uma experiência vivenciada.

Para a autora, as expectativas são antecipações que os indivíduos fazem sobre acontecimentos futuros, principalmente no tocante à conquista de resultados positivos, que motivam ainda mais os indivíduos, influenciando as suas ações, escolhas, esforço e persistência. Quanto mais se percebe a possibilidade de sucesso em uma determinada tarefa, mais vontade e esforço se tem em realizá-la.

Ribas, ainda, aponta que as expectativas dos professores funcionam como uma forma de profecia sobre o rendimento do aluno. Aqueles que acreditavam no sucesso de

aprendizagem dos estudantes tinham mais chances de alcançá-lo realmente. Para a autora, as expectativas são como:

julgamentos, antecipações, previsões, idéias que os alunos formam sobre o que ocorrerá num determinado contexto futuramente. Essas expectativas são baseadas em experiências de ensino anteriores, podendo ser tanto previsíveis, ou seja, aquilo que os alunos assumem que irá ocorrer ou ideais, ou seja, aquilo que os alunos gostariam que idealmente ocorresse (RIBAS, 2008, p. 115).

Acredito ser possível tomar esse conceito de expectativas de Ribas (2008) como base para o desenvolvimento desta pesquisa, investigando os julgamentos, antecipações, previsões e ideais que os professores formam sobre os fatos que poderão ocorrer dado o contexto da cidade de Montes claros, no qual estão inseridos.

2.2.2 Crenças e contexto

Os estudos a respeito de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e esse interesse crescente pelo tema pode ser justificado pelo fato de as crenças exercerem grande influência no comportamento e nas ações dos agentes envolvidos nesse processo. É um tema complexo, dado os inúmeros conceitos que o circundam, no entanto, é possível perceber um consenso entre os estudiosos quanto ao fato de as crenças apresentarem um papel essencial na construção de percepções, ideias, opiniões e atitudes dos sujeitos a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Barcelos (2004) destaca três momentos nas pesquisas sobre crenças na área de ensino e aprendizagem de línguas. No primeiro momento, as crenças são investigadas de forma descontextualizada, através de questionários com afirmações abstratas e, muitas vezes, são descritas como equivocadas, "errôneas". No segundo momento, as pesquisas adotam uma abordagem metacognitiva na investigação das crenças, que relaciona as crenças às estratégias de aprendizagem. Nesses dois primeiros momentos, as crenças são definidas como uma característica mental, como parte da memória ou da cognição dos indivíduos. De acordo com Barcelos (2001), os estudos realizados nesses dois momentos são importantes para o desenvolvimento do tema, no entanto incompletos, dado que não levam em consideração o contexto sociocultural em que as pessoas estão inseridas.

Já no terceiro momento dos estudos sobre crenças, o contexto passa a ser um forte aliado para a compreensão das crenças e das ações dos sujeitos. Essa fase é marcada pela abordagem contextual e pela pluralidade de metodologias na realização das pesquisas. Nessa abordagem, as crenças são analisadas a partir de contextos específicos, dentro do contexto das ações dos sujeitos. Em vista disso, essa abordagem traz uma definição mais ampla de crenças, mais completa, uma vez que as compreende a partir de uma perspectiva social, interativa e dinâmica (BARCELOS, 2004).

As pesquisas a respeito de crenças avançaram, então, no sentido de investigar a inter-relação e interdependência das crenças com o contexto. Kalaja (1995) define crenças como interativas, socialmente construídas e passíveis de mudanças. De acordo com a autora, as crenças podem variar de uma pessoa para outra, de um grupo social para outro, de um período para outro, de um contexto para outro ou até mesmo variar dentro de um mesmo contexto. Barcelos também corrobora essa opinião, já que destaca a importância do contexto ao estudar crenças, que, conforme explicita a autora, não podem ser vistas somente como um conceito cognitivo, "mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca." (BARCELOS, 2004, p.132).

Considerando que no processo de ensino e aprendizagem de línguas o professor exerce um papel de suma importância, uma vez que pode atuar como modelo para o aprendiz, conhecer suas crenças, que por sua vez estarão embutidas no seu comportamento e na forma de ensinar, é essencial para uma reflexão sobre a prática educacional no ensino de línguas. Além disso, investigar a influência do contexto nas suas percepções e, conseqüentemente, nas suas ações, é imprescindível para apontar como os fatores contextuais estão incidindo na formação das crenças desses professores.

Richards e Lockhart (1994) asseveram que o ensino é uma atividade individual, logo as crenças e concepções que os professores trazem consigo podem influenciar sobremaneira a sua forma de ensinar. Os autores, ainda, apontam alguns questionamentos que podem ser utilizados para acessar as crenças dos professores sobre o seu fazer docente, como: Como você vê seu papel na sala de aula? Que metodologia você utiliza para ensinar? Quais são as qualidades de um bom professor? dentre outros.

Essas questões podem ser usadas para identificar as crenças dos docentes, mas é preciso levar em consideração que o sistema de crenças dos professores se constrói e se reconstrói, consolida-se ou sofre mudanças diante das experiências pessoais, emocionais

ou profissionais, vivenciadas por eles, que influenciam a sua prática, seja de forma consciente ou inconsciente. Isso significa que crenças e ações variam de acordo com o contexto e são constantemente (re) significadas. Além disso, nem sempre os professores adotam uma postura que condiz com as suas ideias, convicções, ou seja, com aquilo que eles acreditam. Assim, para que se tenha uma maior compreensão da relação entre crenças e ação é necessário entender os obstáculos contextuais que, por vezes, impedem que determinadas crenças sejam colocadas em prática, visto que exercem, em grande parte dos casos, maior influência na prática docente que as próprias crenças dos profissionais (BORG, 2003).

É importante ressaltar que a definição de contexto aqui tratada não se limita à ideia de um cenário, como um lugar fixo, estático, mas como um processo ativo e atualizado, ou seja, em constante mudança. Goodwin e Duranti (1992) consideram o contexto como um fenômeno dinâmico, socialmente constituído e organizado dentro da própria interação entre os sujeitos. Para os autores, é de particular relevância considerar que “as propriedades dinâmicas e socialmente constitutivas do contexto são inevitáveis, uma vez que cada movimento adicional dentro da interação modifica o contexto existente enquanto cria uma nova arena para a interação subsequente” (GOODWIN; DURANTI, 1992, p. 5). Com base nos estudos dos autores supracitados, Ferreira afirma que “o contexto é atualizado a cada instante e o partilhar de significados é negociado por todos os envolvidos na interação, sendo modificados ou reestruturados a partir do interesse dos interagentes” (FERREIRA, 2014, p. 89). Com essa noção social de interação, o conceito de contexto está relacionado às percepções dos interagentes e a maneira como essas percepções são organizadas por eles durante o discurso. Conforme Turner (2001), nada é descontextualizado. O contexto não pode ser compreendido somente como um ambiente ou fonte de informação, mas como parte constitutiva da experiência, tendo forte influência, portanto, nas crenças e motivação dos sujeitos.

Segundo Canagarajah (2013), a noção de contexto que se tem nas abordagens atuais é muito limitante, uma vez que o entendem como estático e centrado. Para ele, na relação língua e contexto costuma-se relacionar uma variedade linguística a um local específico. Por exemplo, determinada variedade linguística pertencente a um Estado específico ou a um país determinado ou a uma comunidade particular, como se a língua fosse um sistema fixo e determinado que pudesse assumir esse caráter homogêneo. As línguas são sistemas

vivos, que fluem mudando contextos, contrariando regras, assumindo novos significados no espaço e no tempo.

Canagarajah (2013) destaca a relevância do contexto como uma dimensão interpretativa que, muitas vezes, não está disponível explicitamente. O contexto não se limita a palavras, mas também pode ser constituído e negociado através de gestos, postura corporal e outros recursos semióticos. Para o autor, o contexto deve levar em conta o espaço e o tempo para que seja possível compreender a dinâmica da mobilidade da linguagem. É necessário abandonar uma visão estática e determinista do contexto e adotar uma abordagem mais complexa e dinâmica, visto que "os contextos são sobrepostos, porosos e até conflitantes. Em vez de governar a linguagem, eles são reconstruídos pela linguagem" (CANAGARAJAH, 2013, p. 147). É preciso entendê-lo dentro de sua mobilidade espaço-temporal.

Consoante Canagarajah (2013), ao se discutir e analisar as diferentes dimensões contextuais muitos questionamentos vem à tona. Dado que os contextos são construtos sobrepostos e se caracterizam como locais e globais, de que forma o contexto global consegue interpenetrar no contexto local? Uma vez que o contexto é dinâmico, de que modo o espaço, o tempo e a estrutura social interagem no remodelamento do contexto? Sendo o contexto mediado, como as nações, classes sociais, profissões, religiões e outros domínios constituem um contexto particular?

Com o objetivo de compreender melhor as diferentes camadas de um contexto, Canagarajah (2013) utiliza a metáfora de escalas de Blommaert (2010). As escalas oferecem uma imagem vertical do espaço, considerando-o como estratificado e investido de poder, além de apresentar conexões profundas no que diz respeito a espaço e tempo. Nesse sentido, as escalas são construtos que se relacionam e nos permitem enxergar os contextos através de perspectivas diferentes, possibilitando entender o espaço, o tempo e a sociedade como inseparáveis. Espaço e tempo se moldam na medida em que as relações a nível macro se aproximam das relações a nível micro. Interagentes constroem seu contexto de interação trazendo à tona diferentes escalas de tempo, espaço e vida social. As escalas, conforme Canagarajah (2013), oferecem uma melhor orientação sobre o contexto, visto que nos permitem compreender como os interlocutores utilizam escalas de diferentes níveis, ordens e dimensões para moldar suas interações.

A escala é uma metáfora que permite imaginar o movimento de pessoas e mensagens em múltiplos espaços e variações de tempo, que são constituídos por normas,

códigos e crenças. Essas normalizações, que Blommaert (2010) chama de ordem de indexicalidade são, por sua vez, hierarquizadas, estratificadas e apresentam uma diferenciação de poder. Ou seja, a mobilidade não ocorre em espaços sociais e geográficos neutros. Esses espaços atribuem valores e *status* aos códigos que as pessoas utilizam. Conforme Blommaert, as pessoas não se movem apenas pelo espaço, mas se movem em diferentes ordens de “indexicalidade”. Enfim, a metáfora escalar contribui para explicar como as diferentes ordens de indexicalidade, ou seja, os diferentes padrões de normatividade correspondem a diferentes níveis de escala de interação.

Para Canagarajah (2013), Blommaert define os espaços sociais e geopolíticos como claramente estratificados e, segundo ele, está correto, visto que enfoca nas questões de poder e estratificação social ao considerar a maneira como os recursos móveis ganham aceitação em diferentes contextos. Porém, afirma que a sua aplicação de escalas é um tanto estática, porque parece limitada às possibilidades de poder a ser negociado por agentes diversos. Segundo o autor, a metáfora de escalas de Blommaert não deixa espaço para agenciamento e ação.

Blommaert define escalas de acordo com espaço e tempo por meio dos termos: *Lowerscale* (escala menor) e *higherscale* (escala maior). Para Canagarajah, por meio dessa estratificação de escalas, os *status* de linguagem são pré-definidos de acordo com o nível socioeconômico das comunidades. Para Blommaert, as linguagens de prestígio são de maior escala, enquanto as linguagens das comunidades subdesenvolvidas são de menor escala, ou seja, os falantes que desfrutam de poucas possibilidades de renegociar seus *status* e que falam línguas de níveis mais baixos de escala encontram seus *status* e papéis já determinados pelo contexto social. Nesta perspectiva, tais falantes não dispõem de agenciamento em relação às normas de linguagem existentes.

Segundo Canagarajah (2013), Blommaert não considera a possibilidade de haver diferentes ordens hierárquicas em diferentes domínios. Dessa forma, sua teoria de escalas, apesar da importância em abordar o contato e a mobilidade da linguagem e adotar um foco espaço-temporal muito necessário sofre de algumas limitações. Primeiro, essa metáfora é muito normativa. As normas em vários níveis de escala não estão abertas para renegociação, resistência e reconstrução. Segundo, a metáfora é muito impessoal. As pessoas se movem em escalas e espaços predefinidos. Os espaços ordenados hierarquicamente determinam sua mobilidade e *status*. Em vez de escalas que moldam as

pessoas, temos que considerar como as pessoas invocam escalas para seus objetivos comunicativos e sociais.

Segundo Canagarajah (2013), devemos tratar as escalas não como aspectos predeterminados, mas como abertas à negociação. As escalas dependem dos participantes analisados ou problemas apresentados. Seus valores e *status* mudam em relação às questões analisadas. Essa é a importância em se adotar escalas - somos capazes de perceber contextos e normas em relação à mudança de realidades espaços-temporais.

Nesta perspectiva, para Canagarajah, as escalas não determinam a indexicalidade de maneira tendenciosa. Os códigos podem ser usados estrategicamente para indexar novos valores. Canagarajah afirma ainda que, embora os cientistas sociais ilustrem como as pessoas mudam seu comportamento em relação a mudanças institucionais de nível macro e superior que alteram suas escalas de referência e resultam em mudanças de comportamento, esse reescalonamento também pode ocorrer de baixo para cima na renegociação de códigos. Apesar das políticas atuais de educação tratarem as variedades nativas privilegiadas do inglês como a norma para o mundo globalizado, temos que estar abertos à possibilidade de mudanças políticas no contexto de um novo escalonamento na linguagem falada cotidianamente e em textos sobre globalização e migração. É preciso um olhar mais atento à possibilidade de renegociação das normas de linguagem.

Devido à globalização e às novas tecnologias, o acesso à informação e a interação entre os indivíduos passou a ser cada vez maior, promovendo mudanças de forma rápida, dinâmica e imprevisível nas relações sociais. A contemporaneidade, marcada pela velocidade das transformações, impossibilita o foco de investigação sob um único aspecto. É importante um olhar atento para a complexidade do mundo.

Na minha pesquisa, considero o contexto dentro da complexidade dinâmica que o termo requer e não poderia ser diferente, dada a impossibilidade de atribuir a ele um caráter estático e linear. O contexto é parte integrante do sujeito, das suas crenças e da sua motivação. Como um fenômeno socialmente construído e negociado entre os interagentes, ele se constitui juntamente com o sujeito no discurso. Não é possível, então, pensar em contexto sem relacioná-lo às dimensões sociais e espaço-temporais.

A metáfora escalar de Blommaert é importante para o meu estudo, porque me permite analisar as crenças, valores e motivação dos meus sujeitos de pesquisa, dentro de um espaço e tempo variados, tendo em vista que investigo meus participantes no período entre 2017 e 2018, analisando as dimensões hierarquizadas, estratificadas e as relações de

poder que transparecem nas interações. Porém, concordo com Canagarajah (2013) que essas dimensões não são predeterminadas, mas são abertas à renegociação, bem como a importância da interpretação do contexto, tendo em vista que nem sempre ele está totalmente explícito. A utilização da ferramenta digital *WhatsApp* na minha pesquisa amplia a interpretação do contexto para além do código linguístico, visto que sua constituição abarca também as postagens de *emojis* (ideogramas utilizados em mensagens eletrônicas), imagens, propagandas e inclusive o silêncio, já que o acesso aos dados permite ver quem apenas visualizou uma mensagem no grupo. Logo, a não-resposta também constitui sentido.

2.3 Motivação: conceito e pesquisas

O termo “motivação” vem do verbo latino *movere*, que significa mover. Originalmente, os estudos sobre motivação surgiram na psicologia, com o intuito de estudar o comportamento humano. Segundo Dörnyei e Ushioda (2012), os estudos desse construto têm uma longa trajetória de pesquisas nas disciplinas da psicologia e da educação, e mais recentemente na Linguística Aplicada ao ensino de línguas. Devido aos diferentes significados recebidos em diferentes contextos e em diferentes disciplinas, o conceito de motivação é amplo e tem um caráter multidisciplinar. Conforme Dörnyei (2008), o conceito de motivação é abstrato e hipotético, utilizado para explicar por que as pessoas pensam e se comportam de determinadas maneiras. Para o autor, a motivação pode existir por variados motivos, que vai desde um incentivo financeiro até ideais ou desejos pessoais.

Por mais que as teorias da motivação apresentem variações no decorrer dos anos, a maior parte dos pesquisadores concorda que ela é a responsável pela “*escolha* de uma determinada ação, a *persistência* no desempenho dessa ação, e o *esforço* nela despendido” (DÖRNYEI, 2011, p. 199). Uma opinião compartilhada pelos estudiosos é de que a motivação é fundamental para impulsionar o indivíduo a uma determinada ação, sendo ela responsável pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem. Conforme Dörnyei,

a motivação está relacionada a um aspecto básico da mente humana e a maioria dos professores e investigadores estaria em acordo com o fato de que ela desempenha um papel fundamental no sucesso ou fracasso de

qualquer situação de aprendizagem (DÖRNYEI, 2008, p. 18, tradução minha)¹³.

O estudo dos fatores afetivos - motivação, atitudes, crenças - como elementos que influenciam o processo educacional tem crescido nos últimos anos (BZUNECK, 2009; DÖRNYEI, 2011; DÖRNYEI, RYAN, 2015; USHIODA, 2011). A motivação, em especial, tem ganhado a atenção de muitas pesquisas que veem nesse elemento uma forte influência no processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira¹⁴, uma vez que é um direcionador de ações, intenções e tomadas de decisões. A motivação influencia aspectos como a perseverança, a intensidade e o esforço. Segundo Dörnyei, ela "explica por qual motivo uma pessoa decide fazer algo, quanto esforço vai empenhar e durante quanto tempo está disposta a desenvolver essa atividade de forma consistente" (DÖRNYEI, 2008, p. 25, tradução minha)¹⁵.

Diante do exposto, considero que a motivação pode ser entendida como um conjunto de ações, de ordem individual e afetiva, que interfere no comportamento das pessoas, uma vez que sustenta e dirige a atividade para um certo objetivo. É preciso reconhecer sua dinamicidade, dada a sua variabilidade no tempo, nos diferentes contextos, bem como nos diferentes indivíduos. Não é algo fácil de observar e detectar. Acredito que é impossível mensurá-la. Estou de acordo com Callegari, de que

a motivação se dá através de mudanças internas no indivíduo, ou seja, modificações muito particulares que fazem com que uma pessoa passe a interessar-se por determinadas atividades e não outras e que dirijam sua atenção e energia para isso. Não é difícil supor, entretanto, que a motivação, embora inerente ao sujeito, possa ser estimulada e modificada de acordo com fatores externos, num processo de interação entre as características individuais e o meio (CALLEGARI, 2008, p. 53).

¹³ Original: la motivación está relacionada con un aspecto básico de la mente humana y la mayoría de los profesores e investigadores estarían de acuerdo en que desempeña un papel fundamental en el éxito o fracaso de cualquier situación de aprendizaje (DÖRNYEI, 2008, p. 18).

¹⁴ Ao tratar dos estudos da motivação no campo do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras ou da aquisição de segunda língua, não farei distinção entre os conceitos ao longo do trabalho, embora eu reconheça a diferença existente entre os termos, tendo em vista que a aprendizagem de língua estrangeira ocorre em um ambiente formal de instrução, como o contexto escolar e a aquisição de uma segunda língua se dá de forma natural e espontânea, a partir do convívio diário com a língua (KRASHEN, 1981; SANTOS GARGALLO, 2010). Dessa forma, optei na minha escrita pelo termo "aprendizagem" de língua estrangeira, porque o meu estudo pretende discutir a motivação docente, que envolve um contexto formal de aprendizagem.

¹⁵ Original: explica por qué una persona decide hacer algo, cuánto esfuerzo va a dedicarte y durante cuánto tiempo está dispuesta a desarrollar esa actividad de forma sostenida (DÖRNYEI, 2008, p. 25).

Dado o seu caráter mutável, a motivação pode aumentar, diminuir ou até mesmo sucumbir-se. Como aponta Dörnyei (2011), a motivação não se mantém constante durante o desenvolvimento de uma atividade, principalmente no que se refere ao contexto educacional, "mas é associada a um processo mental dinamicamente cambiante e evolutivo, caracterizado por uma (re) avaliação e equilíbrio constantes de várias influências internas e externas às quais o indivíduo está exposto" (DÖRNYEI, 2011, p. 207).

Essa abordagem processual defendida por Dörnyei não era uma preocupação dos estudiosos até meados dos anos 80, em que o interesse das teorias de motivação humana recaía sobre a *escolha* para a realização de uma determinada atividade e pouca atenção era dada aos processos motivacionais durante sua volição/execução. A partir da "Teoria do Controle e Ação", de Heckhausen e Kuhl (1985), que enfatizava a diferença entre a motivação para execução e a motivação da escolha, vários pesquisadores destacaram a importância dos fatores volitivos/executivos para compreender a motivação nos contextos educacionais.

De acordo com Corno (1993), a volição está relacionada à escolha e ao controle das ações, como estratégias adotadas pelos sujeitos de qual a melhor forma de agir e proceder. Se relacionada à educação, a volição pode ser caracterizada como um "sistema dinâmico de processos de controle psicológico que protege a concentração e o esforço dirigido em face de distrações pessoais e /ou ambientais e, assim, auxilia a aprendizagem e o desempenho" (CORNO, 1993, p.17, tradução minha)¹⁶. Acredita-se que quando o sujeito tem consciência daquilo que atrapalha a sua concentração e consegue se desvincular desses "intrusos emocionais", ele terá mais foco na ação e poderá atingir com mais eficácia suas metas. Porém, como esclarece o autor, não é possível assumir que os sujeitos se comportem de forma planejada e igual aos outros diante de uma dada situação, uma vez que outros fatores como aptidão cognitivo-intelectual e a história individual de cada um não pode ser capturada pela teoria volitiva. Dessa forma, entender a motivação como um processo de escolha é importante, porém insuficiente para "melhorar a aprendizagem e o desempenho em tarefas na escola e no trabalho" (CORNO; KANFER, 1993, p. 305). Ao realizar uma pesquisa sobre motivação dentro do contexto educacional, é importante considerar seu caráter dinâmico e temporal.

¹⁶ Original: "as a dynamic system of psychological control processes that protect concentration and directed effort in the face of personal and/or environmental distractions, and so aid learning and performance (CORNO,1993, p. 17)"

Williams e Burden (1997), com base no construtivismo social, foram os primeiros pesquisadores a propor um modelo com enfoque direcionado ao processo, ao considerar a dinamicidade da motivação, explicando as mudanças motivacionais ao longo do tempo. Os autores propõem que a motivação é influenciada por fatores internos (interesse intrínseco atribuído à atividade) e externos (influência de pessoas significativas, como pais, professores, colegas de sala, etc). Ressaltam que a motivação envolve o interesse em realizar determinada atividade, a decisão de realizá-la, bem como a manutenção do esforço ou perseverança para alcançar metas. Essas etapas ocorrem num processo não linear de interação dentro de um contexto social.

A motivação precisa ser analisada e estudada como processo e não como um produto, uma vez que as variações da motivação dos indivíduos quanto ao entusiasmo, compromisso e determinação durante a realização de uma atividade são muito comuns. Quando se trata do contexto educacional, que envolve um longo período de ensino e de aprendizagem, essas flutuações podem ser ainda mais frequentes, devido à ação do tempo. Segundo Ushioda (1996), sua experiência lhe permite perceber, principalmente no contexto da aprendizagem institucionalizada, que não existe uma estabilidade motivacional, mas ao contrário, o que predomina é uma flutuação da motivação. Essa mutabilidade da motivação pode ocorrer durante vários momentos, que vão desde a escolha para a realização de uma tarefa até a finalização da ação.

De acordo com Dörnyei, a dimensão temporal é fundamental para se compreender a motivação, principalmente em dois pontos essenciais:

- 1 - A motivação para fazer alguma coisa geralmente evolui gradualmente, obedecendo a um processo mental complexo que envolve planejamento inicial e estabelecimento de objetivos, formação da intenção e geração de tarefas e, finalmente, implementação e controle da ação.
- 2 - Em atividades de longo prazo, sustentadas ao longo do tempo, tais como a apropriação de uma disciplina escolar, a motivação não permanece constante, mas é caracterizada por (re) avaliações regulares e equilíbrio entre várias influências internas e externas às quais o indivíduo é exposto, resultando em um padrão relativamente flutuante de esforço e comprometimento (DÖRNYEI, 2011, p. 208).

Ushioda (2001) também destaca a importância do tempo no estudo da motivação dentro do contexto educacional, apontando a influência da variável temporal na motivação durante a aprendizagem de uma língua estrangeira. A autora desenvolve sua pesquisa dentro de um paradigma qualitativo, no qual analisa a motivação na perspectiva do

aprendiz, como ele interpreta suas experiências relevantes em relação à aprendizagem de línguas e como seus pensamentos e crenças moldam e sustentam seu envolvimento na aprendizagem. Para a autora, a motivação não pode ser vista, simplesmente, como causa ou produto das experiências individuais de aprendizagem, mas como processo, "o processo em curso de como o aluno pensa e interpreta os acontecimentos relevantes na aprendizagem de uma língua estrangeira - experiência relacionada e como tais cognições e crenças, em seguida, moldam o envolvimento posterior na aprendizagem" (USHIODA, 2001, p. 122, tradução minha)¹⁷. Portanto, para Ushioda (2001), a motivação pode ser definida como um complexo de processos, que envolve pensamentos e crenças relacionadas às atividades desenvolvidas que moldam e sustentam o envolvimento dos alunos na aprendizagem: "a motivação pode ser definida não em termos de atividade observável e mensurável, mas sim em termos de quais padrões de pensamento e crença estão subjacentes a essa atividade e moldam o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem" (USHIODA, 2001, p. 96, tradução minha)¹⁸.

Ribas (2008) também corrobora essa ideia, ao considerar que a abordagem motivacional deve estar voltada para a análise dos pensamentos, das crenças e atitudes que influenciam e determinam o comportamento dos indivíduos. Para a autora, a motivação é

um impulso, força, desejo ou estímulo, que varia de indivíduo para indivíduo e que o conduz à ação, fazendo-o se esforçar e persistir numa tarefa. Ela é dependente de fatores pessoais (crenças, auto-conceitos, objetivos, expectativas), metodológicos (postura e forma de trabalhar do professor) e físicos, materiais e administrativos da escola (normas e recursos oferecidos), estando, por isso, em constante mudança (RIBAS, 2008, p. 53).

Diante desse construto dinamicamente mutante, Pintrich (2003) destaca a importância de uma abordagem multifacetada para tratar da motivação no contexto educacional. Afirma que as teorias e os métodos psicológicos podem ser utilizados nas pesquisas, no entanto, esse campo pode ser enriquecido por uma abordagem multidisciplinar, que investigue ideias e métodos de diferentes áreas que tenham relação

¹⁷ Original: "the ongoing process of how the learner thinks about and interprets events in relevant L2-learning and L2-related experience and how such cognitions and beliefs then shape subsequent involvement in learning" (USHIODA, 2001, p. 122).

¹⁸ Original: "motivation may be defined not in terms of observable and measurable activity, but rather in terms of what patterns of thinking and believe underlie such activity and shape students engagement in the learning process." (USHIODA, 2001, p. 96).

com a motivação. Isso se faz necessário dada a importância e a complexidade de se compreender os contextos de aprendizagem e de ensino.

A minha pesquisa vai ao encontro do conceito de motivação defendido por Williams e Burden, Dörnyei, Ushioda e Ribas, uma vez que considero a motivação como um aspecto cognitivo-afetivo, intrínseco ao indivíduo, porém mutável por sofrer influências externas, tendo em vista os mais variados contextos nos quais estamos inseridos, bem como influências internas, relacionadas às nossas crenças, autoconceitos, identidades e expectativas.

Como dito anteriormente, as pesquisas sobre motivação têm ganhado bastante espaço na área de ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com Dörnyei e Ushioda (2011), não é nenhuma grande surpresa que as pesquisas sobre motivação venham crescendo nas últimas décadas, já que é uma preocupação constante dos professores buscar meios para estimular seus alunos. Boo, Dörnyei e Ryan (2015) fizeram uma pesquisa de revisão de trabalhos sobre motivação e observaram que, na última década, entre 2005 e 2014, os estudos para compreender melhor a motivação na aprendizagem de uma segunda língua aumentaram sem precedentes, e por mais que ainda haja uma predominância dos estudos quantitativos, os autores comprovaram um aumento de 3% para 21% de estudos qualitativos.

No entanto, verifica-se ainda que a maioria dos estudos da motivação no âmbito educacional está voltado para a aprendizagem do aluno. A motivação dos professores tem sido um tema relativamente pouco explorado na literatura (BZUNECK, 2009; DÖRNYEI, 2003; MOREIRA, 1997). Nesse sentido, o meu estudo, a partir de uma abordagem qualitativa, pretende discutir o conceito e o papel da motivação na atuação do professor, analisando os fatores influenciadores da sua motivação ou desmotivação.

Antes de tratar especificamente sobre a motivação do professor, apresento na seção seguinte algumas pesquisas desenvolvidas no âmbito educacional. Trata-se de uma contextualização que entendo ser necessária para que se possa compreender algumas teorias e conceitos que utilizarei para analisar a motivação dos professores. A maioria delas tem como foco a aprendizagem do aluno, porém acredito que possam ser estendidas ao entendimento da motivação docente, considerando a relação de interdependência entre motivação discente e docente.

2.3.1 Algumas pesquisas sobre motivação no âmbito educacional

Conforme Ushioda e Dörnyei (2012), os estudos da motivação na aprendizagem de línguas se originaram de uma preocupação em abordar os aspectos sociais, psicológicos, comportamentais e culturais únicos que envolvem a aprendizagem de uma língua estrangeira. Esses estudos têm evoluído e se estendido a investigar, além da aprendizagem do aluno, a motivação dos professores de línguas.

Os pioneiros a investigar a motivação com foco na aprendizagem de línguas foram Gardner e Lambert (1972), que defenderam, pioneiramente, a existência de uma diferença entre a motivação para a aprendizagem de línguas e a motivação para a aprendizagem de outras disciplinas. Os autores que pesquisavam estudantes canadenses, cuja língua materna era o inglês e que estudavam francês como segunda língua, concluíram que os estudantes que tinham atitudes e visões positivas sobre o povo e a cultura estrangeira obtiveram melhores resultados de aprendizagem. O estudo também apontou que os objetivos dos alunos ao aprender uma língua estrangeira podem ser divididos em duas categorias mais amplas: orientação integradora e orientação instrumental. A primeira ocorre quando existe uma intenção de assimilação e de aproximação com a cultura da segunda língua, através da interação com outros grupos etnolinguísticos. A instrumental, por sua vez, tem lugar quando o sujeito busca a aprendizagem de uma língua com um objetivo utilitário, de melhorar o *status* social, de complementar um requisito educativo, de buscar uma profissão, dentre outros.

O modelo motivacional de Gardner e Lambert é amplamente conhecido e discutido no campo do ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, conforme Callegari (2008), o conceito de motivação utilizado por Gardner e Lambert está muito distante daquilo que os professores entendem como motivação em sala de aula. Para Callegari (2008), os autores não enfatizam o aspecto pedagógico, tampouco destacam a importância do papel do professor.

Conforme Dörnyei (2015), na década de 80, os debates em torno da motivação em contextos educativos ainda eram bastante limitados. Sentindo falta de um enfoque mais direcionado à educação, novas pesquisas surgiram. Na tentativa de unir teoria e prática, muitos estudos foram realizados no âmbito da sala de aula, apresentando um interesse mais pedagógico e evitando uma perspectiva unicamente social, estudos esses centrados em

analisar como os pensamentos, as atitudes e as crenças são transformados em ação pelos indivíduos, ao fazer suas escolhas e realizar suas tarefas.

A teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985) é um deles. Partindo da premissa de que todo indivíduo nasce propenso a buscar pelo seu desenvolvimento e autorregulação do seu comportamento, na tentativa de alcançar a satisfação de três necessidades psicológicas básicas e universais, a saber, competência, autonomia e pertencimento, essa teoria tem como cerne do seu estudo a diferença entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A motivação é intrínseca quando o indivíduo sente interesse e prazer na realização de uma atividade em si mesma, sem esperar por recompensas. Em contraposição, a motivação é extrínseca quando o indivíduo tem motivos externos para realizar uma atividade, como acreditar que a aprendizagem de uma língua estrangeira lhe possibilitará mais chances de conseguir um emprego, uma ascensão no trabalho, um bom resultado na prova de línguas do vestibular, ou até mesmo conquistar *status* pessoal.

A base da teoria da autodeterminação é a motivação intrínseca, uma vez que considera o indivíduo intrinsecamente motivado mais autônomo, competente e autodeterminado. Logo, essa teoria busca investigar as condições que favoreçam e facilitem o desenvolvimento da motivação intrínseca, considerada ideal por este modelo.

Os autores propuseram um *continuum* de autodeterminação, no qual, para a realização de uma atividade, a motivação de um indivíduo pode estar num estágio de desmotivação, motivação extrínseca ou motivação intrínseca. O ideal seria a saída da desmotivação a partir de regulações externas que vão sendo internalizadas pelo indivíduo até atingir a motivação intrínseca, que passa a fazer parte das crenças e valores daquele sujeito. Conforme Guimarães e Bzuneck (2008) destacam, a qualidade da motivação depende da internalização das regulações externas, ou seja, quanto maior a internalização, maior será a motivação do indivíduo, uma vez que "a internalização refere-se ao processo proativo pelo qual as regulações externas, que são as práticas e prescrições culturais, são transformadas em auto-regulações, ou seja, tornam-se valores, crenças e compreensões pessoais" (GUIMARÃES, BZUNECK, 2008, p. 103).

Muitas pesquisas no Brasil têm utilizado a teoria da autodeterminação para investigar a motivação para a aprendizagem escolar, bem como a motivação do professor (GUIMARÃES, BZUNECK, 2008; ENGELMANN, 2010; RUDNIK, 2013, OLIVEIRA, 2015; LEAL, MIRANDA, CARMO, 2013). A maior parte dessas pesquisas utiliza

instrumentos de avaliação em escala com base na teoria da autodeterminação. Geralmente, utilizam instrumentos de avaliação estrangeiros e fazem uma adaptação para o contexto brasileiro.

Outra teoria motivacional que também se destaca é a teoria atribucional de Weiner (1985). O autor defende que os sucessos ou fracassos experienciados pelo indivíduo moldam seus pensamentos, crenças, autoconceito, autoestima e, conseqüentemente, sua motivação futura no desempenho de suas atividades. A teoria da atribuição se interessa pela investigação das causas às quais os sujeitos atribuem seu comportamento. Cada pessoa interpreta e processa de maneira diferente um acontecimento e essa interpretação tem conseqüências tanto emocionais como comportamentais.

Essas causas podem ser avaliadas a partir de três dimensões básicas: *lôcus de causalidade*, *estabilidade* e *controlabilidade*. O *lôcus de causalidade* aponta como o sucesso ou fracasso de um acontecimento é atribuído a fatores internos (como esforço, habilidade/dificuldade, ansiedade) ou externos ao indivíduo (como sorte, nível de dificuldade ou facilidade da atividade, ajuda de outros). A *estabilidade* está relacionada à frequência de ocorrência de um dado fato. Por exemplo, quando o indivíduo atribui uma causa estável, como habilidade, dificuldade ou esforço ao fracasso de uma tarefa, as expectativas de sucesso futuro diminuem bem mais do que se a atribuição fosse feita a uma causa instável, ou seja, não frequente, como sorte, humor ou fadiga. Da mesma forma, o contrário ocorre: se ao sucesso é atribuída uma causa instável, como sorte, a motivação futura será bem menor do que se fosse atribuído a uma causa estável, como habilidade. A *controlabilidade*, por sua vez, está ligada ao nível de controle do indivíduo para manter ou modificar uma determinada situação, ou seja, se o indivíduo atribui que determinada causa pode ser controlada ou não por ele. Quanto maior a possibilidade de controle, maior a motivação.

Para Weiner (1985), todo comportamento depende dos pensamentos e crenças dos sujeitos. Sendo assim, sempre que obtemos um resultado de alguma atividade ou ação, uma série de questionamentos podem surgir e a esses resultados, sejam eles positivos ou negativos, atribuímos as causas que acreditamos serem as responsáveis por eles.

Conforme Barrera (2010) resume,

o sucesso atribuído a fatores internos aumenta a auto-estima, provocando sentimentos de satisfação e orgulho. Já o fracasso atribuído a fatores internos diminui a auto-estima, gerando sentimentos de vergonha ou

culpa. As atribuições externas retiram a responsabilidade do indivíduo sobre os acontecimentos e, no caso de fracassos, têm um efeito defensivo no que se refere à auto-estima. Entretanto, no caso de sucesso, as atribuições externas impedem a pessoa de experimentar sentimentos de satisfação e orgulho e de aumentar a autoestima e a confiança própria (BARRERA, 2010, p.165).

Segundo Dörnyei e Ushioda (2011), o fracasso passado, se atribuído a fatores estáveis e incontroláveis, inibe a autoestima, uma vez que sugere uma falta de capacidade do sujeito, evitando, assim, a motivação e, conseqüentemente, a ação para a mudança. Em contrapartida, se tal fracasso é atribuído a fatores instáveis e controlados, como a falta de esforço na realização de uma atividade, o sujeito terá maior motivação para buscar pelo sucesso.

Outra teoria, também com um enfoque mais pedagógico, é a da autoeficácia proposta por Bandura (1989). Para o autor, a motivação está relacionada às crenças, que são os julgamentos que os sujeitos fazem das suas próprias capacidades para execução de suas ações. Segundo Bandura, quanto maiores são as crenças do sujeito em relação à sua eficácia na realização de uma atividade, maior será a sua motivação para a ação:

As crenças de auto-eficácia das pessoas determinam seu nível de motivação, refletem quanto esforço elas exercerão em uma atividade e quanto tempo elas perseverarão, se esforçando quando houver obstáculos. Quanto mais forte a crença em suas capacidades, maiores e mais persistentes são seus esforços (BANDURA, 1989, p. 1176, tradução minha)¹⁹.

Dessa forma, o autor sublinha que os sujeitos aceitam prontamente determinados desafios, quando julgam possuir a capacidade necessária para realizá-los, porém costumam evitar algumas situações ou diminuem seus esforços quando julgam apresentar dificuldades.

Segundo Bzuneck (2001), o julgamento das capacidades não está relacionado ao sujeito possuir ou não tais capacidades, mas "se trata de uma avaliação ou percepção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades, conhecimentos etc." (BZUNECK, 2001, p. 116). Ou seja, refere-se à capacidade que o indivíduo julga possuir para realizar determinada tarefa.

¹⁹ Original: People's self-efficacy beliefs determine their level of motivation, as reflected in how much effort they will exert in an endeavor and how long they will persevere in the face of obstacles. The stronger the belief in their capabilities, the greater and more persistent are their efforts (BANDURA, 1989, p. 1176).

No ambiente educacional, o aluno pode se sentir motivado a participar das atividades caso julgue possuir habilidades ou capacidade para realizá-las. Um julgamento negativo de sua capacidade poderá desmotivá-lo. Da mesma forma, acredito que isso pode ocorrer com os professores. Aqueles que se sentem eficazes em motivar seus alunos, se sentem capazes de ensinar e que têm domínio de conteúdo, provavelmente se sentirão mais motivados, apresentando maior empenho e dedicação ao trabalho.

De acordo com Bzuneck e Guimarães (2003), professores que desenvolveram crenças sólidas de autoeficácia demonstram, mesmo em situações adversas, maior comprometimento com o ensino, adotam uma postura mais democrática, a fim de promover maior autonomia e confiança, resolvem com mais eficácia os problemas de sala de aula e são mais inclinados a utilizar práticas inovadoras.

Macedo e Bzuneck (2009) salientam que muitas pesquisas têm apontado que "a autoeficácia do professor é uma crença que afeta sua própria motivação, dedicação e envolvimento no trabalho" (MACEDO, BZUNECK, 2009, p. 7342), sendo, portanto, um dos pré-requisitos para a sua motivação. Também destacam que a variação do grau de crenças de eficácia está relacionada a algumas variáveis demográficas e contextuais, como o apoio da escola ou de políticas públicas. Para Macedo (2009), quando "os professores se percebem como não apoiados pelas demais pessoas no ambiente escolar, sentem-se abandonados à própria sorte. Essa condição de isolamento compromete sua motivação e desempenho" (MACEDO, 2009, p. 66). Defendo, da mesma forma, que o sentimento de abandono pelas políticas públicas, de apoio à educação e ao ensino de línguas possa comprometer a motivação e o desempenho dos professores.

Os autores supracitados defendem a necessidade de promover o fortalecimento das crenças de eficácia dos professores, a fim de contribuir para o seu melhor desempenho em sala de aula. No entanto, os mesmos se mostram conscientes das limitações dessa teoria, uma vez que as crenças de autoeficácia não podem ser consideradas o único fator, nem o mais importante a influenciar na motivação. Muitas vezes, os julgamentos de autoeficácia nem são necessários, porque os professores já estão tão acostumados a desempenhar certas atividades, rotineiras para eles, e não ficam julgando sua capacidade ou habilidade para o desempenho delas. Da mesma forma que as crenças de autoeficácia também não resolvem problemas como a falta de conhecimento ou capacidade real do professor.

Pelo fato de as crenças serem construídas, mantidas ou modificadas a partir de experiências vivenciadas pelos próprios indivíduos, dentro dos mais variados contextos,

num processo de interação pessoal e social, que podem influenciar as decisões e as ações dos indivíduos, acredito que promover oportunidades que venham auxiliar na construção de crenças de autoeficácia dos professores é essencial. Julgo que uma maneira de estimular a formação dessas crenças pode ser conseguida através de processos de formação continuada e/ou grupos colaborativos de debates e de compartilhamento de experiências, que além de promover um aprimoramento didático, também incentive a prática reflexiva. É importante que o professor seja incentivado a conhecer as suas crenças e refletir sobre elas, possibilitando a ele um maior conhecimento da sua prática docente.

Apesar de acreditar que o caminho para investigar a motivação do professor deva estar relacionado ao conhecimento e reflexão de suas crenças e que o sentimento de autoeficácia possa contribuir para uma maior motivação, a utilização, de forma isolada, da teoria da autoeficácia é uma limitação. Como apontam Dörnyei e Ushioda (2011), o objetivo das pesquisas sobre motivação era buscar modelos lineares que pudessem prever qual tipo de motivação poderia levar à aprendizagem e em quais contextos isso poderia ocorrer. Como consequência, intervenções pedagógicas seriam mais eficazes. Porém, como destaca o autor, tais abordagens são limitadas, dado que o número de variáveis consideradas é pequeno diante da quantidade de variantes no comportamento dos sujeitos. Modelos lineares dão conta apenas de uma porção específica da motivação e não fazem justiça à sua realidade complexa.

A motivação não pode ser vista apenas dentro de uma perspectiva individual estável, linear, ao contrário, as diferenças individuais estão alocadas num dado contexto e no tempo, e são, portanto, multicompostas, formadas a partir de interações dinâmicas e complexas, envolvendo a motivação, a cognição e o afeto. Dessa forma, algumas pesquisas foram desenvolvidas levando em conta sistemas complexos que contêm uma multiplicidade de componentes interconectados. Turner (2001) considera a motivação dentro de uma perspectiva situacional, é a motivação no contexto como uma experiência interativa, uma vez que o contexto influencia a motivação e a motivação influencia o contexto. Järvelä, Volet e Järvenoja (2010) compartilham essa mesma opinião. A partir de uma perspectiva situacional, as autoras entendem a motivação como um processo social, dinâmico e complexo, que surge das interações em uma situação social. Pigot (2012) pondera que a motivação é um sistema complexo e dinâmico que precisa ser retirada do isolamento da sua abstração para ser investigada dentro da educação e da vida, ou seja nas relações humanas. As pesquisas de Dörnyei (2009, 2011, 2018), Dörnyei e Ushioda

(2011), Oyserman (2012), dentre outras, se destacam pelas teorias do eu (*self*) e da identidade.

Segundo Oyserman (2012), o *self* é uma importante ferramenta motivacional, dado que os indivíduos geralmente são orientados por suas identidades. Para a autora, as identidades são traços e características, construídas dinamicamente a partir das relações sociais e das funções exercidas pelos indivíduos. Elas podem estar focadas no passado (naquilo que o indivíduo considerava importante, real), no presente (o que o indivíduo representa agora) ou no futuro (aquilo que o indivíduo quer se tornar). A teoria da identidade prevê que, em cada interação, os indivíduos assumem uma identidade diferente, portanto, cada indivíduo tem múltiplos eus. O modelo de motivação baseado na identidade defende que os indivíduos são motivados a interpretar situações e agir de forma a sentir congruência com as suas identidades. A forma como o indivíduo pensa influencia, portanto, suas ações.

A autora diferencia os conceitos de *self*, autoconceito e identidade, por mais que os considere interdependentes. Para ela, o *self* é mais abrangente, é um sistema complexo formado por diferentes construtos, que se desenvolve ao longo dos anos a partir das experiências sociais dos indivíduos. O autoconceito são estruturas cognitivas, que incluem conteúdo, atitude e julgamentos. São as reflexões e ideias que o sujeito tem sobre si mesmo. Já a identidade, ela considera como parte do autoconceito e pode ser pessoal ou social. A identidade pessoal são os traços e características adquiridos por meio das relações sociais (família, amigos, trabalho, etc) e a identidade social são os papéis sociais do indivíduo (religião, nacionalidade, sexo, raça, etc).

Independente da diferença sutil entre os conceitos, *self*, autoconceito e identidade são produtos sociais. São construtos mentais moldados e influenciados por diversos contextos. A autora elenca alguns efeitos contextuais que podem influenciar na construção de identidades: i) distal: influência da educação, da cultura, da hora e do local em que se vive, das experiências que se teve no início da vida; ii) proximal: influência das implicações psicológicas de situações imediatas; iii) macro-nível: influência da época histórica, da sociedade e da cultura do indivíduo; iv) nível médio: influência da família, escola e vizinhança, e processos de família e práticas de socialização comuns ao indivíduo; v) micro-nível: influência das situações do dia a dia.

As reflexões que o indivíduo faz de si mesmo ou daquilo que acredita que os outros pensam sobre ele influenciam a constituição de suas identidades. Mesmo que essas

avaliações reforcem ou prejudiquem sua autoimagem, elas são importantes para a construção da identidade. Dessa forma, a autora postula que o modelo de motivação baseado na identidade envolve três questões fundamentais: i) construção dinâmica - as identidades são interpretadas e relacionadas a comportamentos congruentes; ii) ação e prontidão processual - a identidade indica a prontidão para agir, tendo em vista a congruência de valores e comportamentos relevantes para a identidade; iii) interpretação de facilidade ou dificuldade - os indivíduos interpretam situações de facilidade ou dificuldade e tomam decisões a partir da relação de congruência com a identidade. Assim, a probabilidade é que quanto maior a interpretação de facilidade, maior a motivação para perseguir os objetivos e a interpretação de dificuldade, provavelmente, implica a desistência do objetivo.

Uma teoria envolvendo o *self* e a motivação que desponta na literatura sobre a motivação na aprendizagem de segunda língua (DÖRNYEI, 2005, 2008, 2009, 2018; DÖRNYEI; USHIODA, 2011), e que começou a avançar no campo da motivação dos professores (KUBANYIOVA, 2009; HIVER, 2013) é a teoria dos "eus possíveis" (HIVER, 2013). Os pioneiros dessa teoria são Markus e Nurius (1986). Para os autores, "eus possíveis" são visões do eu em um estado futuro e representam os desejos e esperanças dos indivíduos sobre o que eles podem se tornar, o que eles gostariam de se tornar e o que eles têm medo de se tornar. Os "eus possíveis" atuam como guias futuros do eu, demonstrando as aspirações do indivíduo e como ele se move do presente em direção ao futuro.

Amparado na teoria de Markus e Nurius (1986), Dörnyei, em 2005, desenvolve sua teoria relacionando o conceito dos "eus possíveis" à motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira. O autor postula que os "eus possíveis" de um indivíduo, ou seja, suas metas, aspirações, motivos e medos têm uma forte influência na motivação dos mesmos e envolvem imagens e sentidos tangíveis, assim, eles são construtos reais para o indivíduo. A partir de um estudo longitudinal com alunos húngaros, Dörnyei pôde constatar a existência de cinco fatores interrelacionados na maneira como esses aprendizes abordavam a aprendizagem da língua estrangeira: integratividade, instrumentalidade, contato direto com falantes da L2, interesse cultural e vitalidade da comunidade falante da L2.

Dörnyei (2009) enfatiza o conceito de integratividade, introduzido por Gardner (1985), apresentando-o dentro de uma nova perspectiva, relacionando-o à teoria da identidade e do "eu" (*self*). A integratividade engloba uma motivação de integração para

aprender outra língua, interesse em aprender outra língua e atitudes favoráveis em relação à comunidade que fala determinada língua alvo. Porém, diferentemente do conceito de Gardner, em que a integratividade está relacionada ao contato do aprendiz com a comunidade falante da língua alvo, Dörnyei (2009) amplia esse conceito e considera a integratividade como sendo o desejo de integração com uma comunidade global e não precisamente com falantes nativos, tendo em vista o processo de globalização e a facilidade do acesso às diversas culturas e línguas que se tem na atualidade, sem que tenhamos o contato direto com nativos. Exemplificando o conceito de integratividade de Dörnyei utilizando a língua espanhola, que é alvo do meu estudo, é possível esclarecer melhor esse conceito. Por exemplo, a língua oficial da maioria dos países latinos é o espanhol, essa língua tem uma grande projeção mundial, em número de falantes e no comércio internacional, logo, o desejo em aprender a língua não está relacionado especificamente ao fato de querer ter um contato direto com os nativos da língua espanhola, ou seja, conviver com a comunidade latina. Mas a aprendizagem dessa língua promove o sentimento de integração, de pertencimento a uma comunidade global que fala o espanhol, sem ter que, necessariamente, ter contato com a comunidade nativa da língua espanhola.

A partir dessa nova perspectiva de integratividade, Dörnyei relaciona essa identidade global à teoria do "eu". Os indivíduos, ao se imaginarem pertencentes a uma comunidade global, criam imagens de si mesmos, imagens desejadas, ideais, como também imagens temidas, das quais gostariam de se afastar. O modelo de sistema automotivacional de aprendizagem de uma segunda língua proposto por Dörnyei (2009) é formado por três componentes principais, representados no quadro abaixo.

QUADRO 01: Sistema motivacional proposto por Dörnyei em 2005.

Eu ideal	É o eu almejado, desejado, idealizado. Estaria relacionado à idealização das características que o aprendiz deseja alcançar como falante da língua alvo. Motivações instrumentais internalizadas e integrativas fazem parte deste componente.
Eu dever	Refere-se às características que o falante acredita possuir ou precisa possuir para alcançar os resultados positivos e evitar os negativos. Essa dimensão do eu dever corresponde a motivações instrumentais mais extrínsecas (menos internalizadas).
Experiência de	

aprendizagem da segunda língua	Está relacionada ao contexto de aprendizagem e a experiência do indivíduo com a língua alvo.
---------------------------------------	--

Fonte: a autora

O sistema automotivacional de Dörnyei também se ampara nas noções de "eu ideal" e "eu recomendável", desenvolvidas por Higgins (1987), que sugere que a motivação resulta do desejo do indivíduo em diminuir a distância entre o "eu ideal", ou seja, os atributos que o indivíduo gostaria de ter, e o "eu recomendável", relacionado aos atributos que o indivíduo precisa ter para alcançar suas metas. Para Dörnyei (2009), a motivação resulta dessa tentativa do indivíduo em se aproximar da sua imagem ideal.

Higgins (1987) salienta que, embora o "eu ideal" e "eu dever" sejam semelhantes, uma vez que eles estão atrelados às nossas realizações e as nossas preferências, esses dois tipos de "eus" são motivacionalmente distintos um do outro: os guias do "eu ideal" têm foco nas esperanças, aspirações, avanços, crescimentos e consequências, enquanto que os guias do "eu dever" regulam a falta ou a presença de resultados negativos associados com a nossa falha em conviver com várias responsabilidades e obrigações.

Dörnyei (2011) analisa a motivação por meio de uma perspectiva sócio-dinâmica com base em três abordagens conceituais diferentes: i) visão relacional de motivação por uma pessoa em um determinado contexto, ou seja, é impossível dissociar o sujeito de seu contexto, e como cada um deles é único, as relações também são únicas e, portanto, imprevisíveis e não lineares; ii) sistema automotivacional da Língua Estrangeira é a relação entre os "eus possíveis" e a aprendizagem de uma língua estrangeira; e iii) perspectiva de um sistema complexo e dinâmico, quer dizer, baseado na teoria da complexidade e do caos.

Segundo Dörnyei e Ushioda (2011), quando se fala de “sistemas dinâmicos complexos” dentro da área de motivação em língua estrangeira, é feita uma referência à teoria da complexidade, especialmente, a vertente sobre a teoria dos sistemas dinâmicos. Sistemas dinâmicos consistem em partes interconectadas em que as múltiplas interferências entre os próprios componentes resultam em mudanças não-lineares e emergentes no comportamento geral do sistema, ou seja, quando duas ou mais variáveis são levadas em consideração, estão interligadas e mudam ao longo do tempo, o sistema se torna complexo, porque é imprevisível prever os resultados de comportamento dos sujeitos.

Uma abordagem que leve em conta a teoria da complexidade apresenta uma perspectiva mais ampla, já que rompe com a relação de causa e efeito e desconsidera a linearidade na previsão de situações e de resultados. Essa perspectiva mais abrangente contribui para uma visão diferente dos fenômenos, contemplando a diversidade e a capacidade de ir além dos dualismos. Conforme Dörnyei e Ushioda (2011), cada indivíduo tem suas próprias características pessoais, emocionais e cognitivas que o tornam único. Logo, a motivação não pode ser investigada como um construto linear, senão com uma abordagem dinâmica que leve em consideração as diferenças individuais de cada sujeito. Segundo Dörnyei (2018), uma teoria adequada de motivação requer um modelo que aborde a motivação a partir de uma perspectiva de “pessoa inteira”, que leve em conta a tríade inseparável e dinâmica: cognição, afeto e identidade.

De acordo com Dörnyei (2018), o foco da maioria das pesquisas sobre motivação para a aprendizagem de línguas, ao longo da última década, recai sobre o autoconceito do aprendiz de línguas. Muitas pesquisas têm se utilizado de seu modelo de sistema automotivacional, proposto em 2005, para investigar a motivação dos alunos. No entanto, apesar da sua teoria ter sido desenvolvida visando analisar a motivação do aluno para a aprendizagem de línguas, minha pesquisa pretende tomar como base o seu sistema automotivacional, adaptando-o para investigar a motivação dos professores. Concordo com o autor que a reflexão dos sujeitos sobre suas auto-imagens pode motivar a ação, embora nem sempre isso aconteça automaticamente.

De acordo com Dörnyei e Ushioda (2011), os principais fatores que contribuem para a erosão da motivação do professor são as restrições à sua autonomia, dificuldade de manter o estímulo intelectual frente às práticas e conteúdos repetitivos, uma estrutura de carreira inadequada e condições econômicas ruins. Diante das condições de ensino enfrentadas pelos docentes, Dörnyei (2018) defende que é preciso muito mais do que técnicas inovadoras para que haja uma transformação do ambiente da sala de aula em um ambiente motivador. Para o autor, um primeiro passo para a motivação daqueles que trabalham com a educação seria proporcionar possibilidades que levem os professores a acender ou a reacender a chama da visão da sua profissão, ou seja, reavivar o idealismo e o senso de compromisso, que provavelmente a maioria desses professores tinham quando ingressaram na profissão. Para Dörnyei, qualquer visão futura de ensino tem suas raízes em experiências passadas, logo

(re) motivar os professores envolve uma busca de identidade, uma vez que os ajuda a entender quem são e quem eles querem se tornar, até mesmo como eles abordam os "porquês" fundamentais da profissão: os valores, os propósitos morais e as filosofias de ensino que orientam os trabalhadores da educação em suas condutas diárias (DÖRNYEI, 2018, p. 5-6, tradução minha)²⁰.

Estou de acordo com o autor, somos frutos de nossas experiências, de nossas interações com o outro nos mais diversos meios sociais em que estamos inseridos. Somos construídos a partir das nossas práticas sociais. Dessa forma, qualquer tentativa de trabalhar a motivação é importante que parta de uma reflexão sobre a identidade do sujeito, sobre suas experiências passadas, suas crenças, suas expectativas para o futuro, ou seja, aquilo que o constitui como sujeito. Cada ser é único, possui suas próprias características pessoais, emocionais, familiares, profissionais e sociais. É preciso considerar a dinamicidade do processo de constituição de identidades, uma vez que a mudança é uma constante. A cada nova interação com o outro, uma nova experiência, um novo contexto, um novo sujeito, um novo significado surgem. Quando se trata de investigar seres humanos, não existe a possibilidade de generalização, de linearidade e de fixidez. O processo é dinâmico, complexo, individual e ao mesmo tempo coletivo, já que envolve o outro. E a investigação da motivação, um construto tão amplo, dinâmico, complexo e multifacetado, sem possibilidades de medi-lo ou mensurá-lo, não pode ser concebida senão a partir de uma abordagem dinâmica.

Dessa forma, minha pesquisa toma como base a teoria dos “eus possíveis”, que parte da investigação do autoconceito, da autoimagem que o sujeito tem sobre si, de forma a possibilitar a reflexão dos professores sobre os seus “eus ideais”, que tem como consequência seus “eus temidos” e seus “eus deveres”. Porém, considero que uma única teoria nunca será suficiente para analisar a motivação, esse construto tão amplo. Da mesma maneira, que todos os estudos realizados até o momento contribuem de alguma forma para a sua teorização, que está longe de ser completa, uma vez que ainda é preciso muitos estudos, principalmente de caráter qualitativo e longitudinal, para ampliar o seu conhecimento. Logo, por mais que o meu foco de investigação recaia com maior intensidade sobre a teoria automotivacional de Dörnyei, considero sua incompletude e

²⁰ Original: (re) motivating teachers involves a search for identity insofar as it helps them understand who they are and who they want to become, even as they address the fundamental “whys” of the profession: the values, moral purposes, and teaching philosophies that guide classroom practitioners in their everyday conduct (DÖRNYEI, 2018, p. 5-6).

necessidade de visita  o a outras teorias já propostas, por isso a apresenta  o nesta se  o de algumas teorias recorrentes no âmbito educacional.

Ainda assim, mesmo recorrendo a outras teorias, além da teoria dos “eus possíveis”, poderá ocorrer em alguns momentos, que nenhuma delas consiga alcançar a abrangência da motiva  o, porque cada ser    único e na busca pela reflexão da sua identidade, naquilo que possa motivá-lo a agir, não há a possibilidade de previsão dos resultados, dada a complexidade que    o ser. Enfim, nada está acabado e completo. A cada nova investiga  o,    uma entrada no desconhecido. O ato de pensar, de refletir por si só já    um risco, não possibilita antecipada certeza. “As consequências da reflexão, até que os acontecimentos as confirmem, são, por consequência, mais ou menos tateantes ou hipotéticas” (DEWEY, 1979, p. 162). Dessa maneira, concordo com Callegari, que a motiva  o    um construto tão abrangente e que envolve tantos fatores pessoais e contextuais que qualquer pesquisa realizada terá um caráter limitador:

Independentemente do tipo de estudo realizado, deve estar claro, para todo pesquisador que estude a motiva  o, que este    um fator de difícil apreensão, não facilmente detectável, inferido através de mecanismos diversos e subjetivos como, por exemplo, observa  o, autorrelatos, entrevistas, questionários etc. Além disso,    importante ressaltar que, por se tratar de um fator multifacetado, toda pesquisa terá, ao fim e ao cabo, um caráter limitador, pois não conseguirá apreender o fenômeno em toda a sua extensão. Daí a necessidade de que existam cada vez mais pesquisas dedicadas ao tema, de forma que os resultados encontrados – ainda que parciais – possam ser cruzados e assim, ampliados (CALLEGARI, 2008, p. 57).

Com essa certeza de incompletude, mas certa da necessidade de amplia  o dos conhecimentos sobre a motiva  o, discorro na sessão seguinte acerca, especificamente, da motiva  o do professor, foco da minha pesquisa.

2.3.2 Motiva  o do professor: uma categoria esquecida

Muito se discute e pesquisa sobre a motiva  o do aluno em rela  o    aprendizagem de uma língua estrangeira (vide estudos apresentados anteriormente), mas são poucos os estudos que se dedicam a pesquisar o mesmo tema, porém, em rela  o aos professores de língua estrangeira. Como aponta Moreira (2005), as pesquisas sobre professores têm sido direcionadas principalmente aos métodos de ensino, focando no saber, no desempenho

profissional e no ato de ensinar. De acordo com Dörnyei (2011), embora alguns estudos estejam sendo realizados sobre o professor, analisando a sua satisfação profissional, o seu estresse ou a síndrome de *burnout*, que tem sido comum na prática docente, poucos estudos têm como foco a motivação desse profissional.

Dörnyei (2011) ainda aponta que, dentro de uma perspectiva mais ampla, a compreensão da motivação do professor não requer nenhum tratamento especial, tendo em vista que a motivação já é um construto muito complexo e amplo, que envolve diversos fatores individuais, sociais, temporais e espaciais, e o ato de ensinar é só mais um tipo de comportamento humano. Conforme o autor, é comum os estudiosos investigarem a motivação docente sob a luz das teorias da autodeterminação, do valor e da expectativa, do estabelecimento de metas e da orientação dos objetivos, além de destacar a importância dos fatores contextuais sociais e da variação temporal, o que sugere que a compreensão da motivação do professor não é algo mais complexo do que a compreensão da motivação de um modo geral.

Porém, o autor ressalta que em se tratando de uma atividade tão específica como o ensino é comum e provável de se esperar características motivacionais únicas a essa atividade. Ele destaca quatro aspectos relacionados particularmente à motivação do professor: (i) o componente intrínseco, que o autor destaca como principal para a compreensão da motivação docente; (ii) os fatores contextuais, que envolvem as exigências e as restrições do local de trabalho, bem como o perfil social da profissão, ou seja, as condições externas; (iii) o eixo temporal, relacionado principalmente à estrutura de carreira e as possibilidades de promoção; e (iv) a fragilidade da profissão, que está vulnerável a várias influências negativas, comuns à função docente, que podem gerar desmotivação.

A partir de uma revisão de literatura sobre o tema, Dörnyei (2011) discorre que estudos apontam razões para a motivação do professor relacionadas aos valores intrínsecos. A motivação para ensinar, como algo inerente ao sujeito, está associada a um desejo interno do sujeito como professor de contribuir socialmente, educando e transmitindo conhecimento e valores, experienciando mudanças no desempenho e comportamento dos alunos a partir de suas ações. Dörnyei (2011) ressalta que esses estudos apontaram que a maioria dos sujeitos que segue a carreira docente está disposto a renunciar a altos salários e ao reconhecimento social em prol de recompensas intrínsecas.

Conforme Deci e Ryan (1985) citado por Dörnyei (2011), um comportamento intrinsecamente motivado envolve três necessidades humanas básicas: (i) autonomia, o

sujeito vivenciando suas próprias escolhas e experiências; (ii) relação de aproximação com outros sujeitos; e (iii) sentimento de eficácia e realização. Essas questões podem envolver o trabalho do professor, uma vez que ele pode ter possibilidade de desenvolvimento de autonomia na condução das suas aulas, o ambiente da sala de aula e o convívio com os alunos permitem estabelecer uma ligação entre professor e aluno e o sentimento de eficácia está relacionado à crença do professor sobre a sua capacidade de possibilitar a aprendizagem do aluno, ou seja, é um senso de eficácia do seu trabalho.

No entanto, por mais que Dörnyei (2011) considere o componente intrínseco como o principal fator para a compreensão da motivação docente, a motivação do professor é altamente dependente de fatores contextuais relacionados tanto ao macro contexto, referentes, por exemplo, às políticas educacionais, à cultura predominante de desvalorização do profissional docente, ao perfil social imposto pela sociedade da figura do professor, os baixos salários, como na dimensão micro contextual, relativo ao ambiente escolar de atuação do professor, como por exemplo, as relações com os alunos e colegas de trabalho, o tamanho das turmas, os recursos oferecidos pela escola, a estrutura organizacional da instituição, dentre outros. Conforme o autor, ainda que exista uma convergência grande entre as expectativas do sujeito e a sua profissão, a motivação intrínseca sempre sofrerá o impacto das condições e restrições externas. Ainda aponta que o impacto das influências externas quando muito saliente é o maior causador de insatisfação e, consequente, desmotivação no professor.

Dörnyei (2011) também destaca que o eixo temporal é outro fator determinante para a motivação do professor, principalmente quando se pensa em uma atividade durável. De acordo com o autor, quando as expectativas de um sujeito em relação à sua carreira são convergentes com as conquistas extrínsecas, como, por exemplo, aumento de salário, reconhecimento e valorização do trabalho, possibilidade de participação em eventos, publicações, elaboração de material didático, dentre outros, é comum que haja um aumento do prazer intrínseco de estar envolvido na profissão, gerando maior motivação. Da mesma forma que a contrapartida, se as conquistas não convergem com a possibilidade de crescimento profissional, isto é, se o professor não vê perspectiva de crescimento futuro na carreira, apesar dos esforços e das conquistas intrínsecas, o impacto será negativo na motivação.

Por fim, o último aspecto mencionado por Dörnyei (2011) que influencia de forma particular a motivação do professor está relacionado à fragilidade da profissão. Por mais

que seja comum considerar o ato de ensinar como algo que gera um prazer intrínseco, algo bastante estimulante, é normal encontrar muitos professores frustrados e desanimados com a profissão. De acordo com o autor, é habitual encontrar relatórios alarmantes de um número elevado de professores, no âmbito europeu, que não se sente motivado em ensinar e essa é uma tendência em crescimento. Muitos professores deixam suas carreiras para buscar novas oportunidades de trabalho que ofereçam salários mais atrativos, maior prestígio social e melhores condições de trabalho. O autor elenca cinco fatores que aparentemente desmotivam os professores: (i) a natureza estressante da profissão; (ii) a inibição da autonomia do professor, geralmente por parte das instituições de ensino ou políticas públicas; (iii) a autoeficácia insuficiente do professor devido a treinamentos inadequados; (iv) repetitividade de conteúdo e modelo limitado para o desenvolvimento intelectual; (v) estruturas de carreira inadequadas (DÖRNYEI, 2011).

Esse quadro apresentado por Dörnyei, baseado principalmente no âmbito europeu, também é comum no Brasil. Conforme Moreira (1997), é perceptível uma grande decadência do moral entre professores em virtude de fatores que interactivam:

Na verdade, as pesquisas das condições de trabalho do professor têm evidenciado um forte declínio do moral entre os educadores e isto vem aumentando graças a vários fatores que interagem como os baixos salários, a falta de um plano de carreira que recompense a competência do professor, a perda da confiança da comunidade em geral na qualidade das escolas públicas e o tipo de educação que elas oferecem, bem como falta de autonomia profissional coletiva (MOREIRA, 1997, p. 88).

Bzuneck e Guimarães (2003) também assinalam que são muitos os obstáculos enfrentados pelos professores, que podem gerar desmotivação:

No caso específico das atividades de ensino em escolas, a experiência diária revela que inúmeros obstáculos, reveses, fracassos e frustrações podem abalar a motivação dos professores para persistirem em seu empenho profissional. Em tais condições, tem-se constatado que muitos tendem a abandonar a carreira. Quando não desistem, mantêm apenas uma postura burocrática em seu trabalho, ou se tornam vítimas crônicas de estresse físico e psicológico (BZUNECK E GUIMARÃES, 2003, p. 137).

Esses fatos indicam uma ligação íntima entre a qualidade, as condições e os obstáculos do ensino e a satisfação do professor no trabalho. Segundo Dörnyei (2011), “ensinar é uma profissão cuja busca é alimentada principalmente por motivos intrínsecos e

que existem vários fatores prejudiciais que sistematicamente minam e erodem o caráter intrínseco da motivação do professor” (DÖRNYEI, 2011, p. 168, tradução minha)²¹. Nessa proporção, é preciso entender as expectativas, motivos e interesses intrínsecos e extrínsecos que, até então, mantêm os professores na profissão, mesmo diante da desvalorização profissional.

Na sua revisão de literatura sobre a motivação do professor, Dörnyei (2011) enfatiza a não existência de um modelo específico que teorize como as cognições, os fatores sócio contextuais e as práticas do dia a dia interagem e influenciam a motivação dos professores. Por esse motivo, acredito que é necessário refletir e pensar na figura do professor, observando suas complexidades individuais e os fatores contextuais que afetam a cada um de maneira particular. É investigar os fatores que motivam os docentes no trabalho e, notadamente, dar ênfase à natureza de interação entre suas necessidades individuais e organizacionais.

Uma pesquisa desenvolvida com esse foco de investigar a motivação dos professores levando em conta a dinamicidade e a complexidade individual dos sujeitos tem a autoria de Kubanyiova (2009). A autora investigou oito professores de inglês na Eslováquia com o intuito de explorar o impacto de um curso de desenvolvimento de professores sobre as suas mudanças conceituais, ou também chamadas de mudanças de crenças. A autora desenvolveu um estudo longitudinal articulando como os fatores cognitivos, motivacionais e contextuais interagem no desenvolvimento dos professores e influenciam as suas mudanças de crenças. Kubanyiova destaca que os fatores afetivos têm uma ingerência significativa no desenvolvimento dos professores, porém não são estudados de forma sistemática e ainda mais intrigante seria a falta de engajamento explícito com os fatores motivacionais que, para a autora, é o centro de qualquer processo de desenvolvimento docente.

Para pesquisar a relação entre os fatores cognitivos, motivacionais e contextuais na motivação dos professores, Kubanyiova (2009) se baseou na teoria dos “eus possíveis” de Markus e Nurius (1986), no sistema automotivacional de aprendizagem de uma segunda língua de Dörnyei (2005) e na teoria da autodiscrepância de Higgins (1987, 1998). Ancorada nessas teorias que consideram que as imagens que o sujeito tem de si mesmo

²¹ Original: “Teaching is a profession whose pursuit is fueled primarily by intrinsic motives and that there exists a number of detrimental factors that systematically undermine and erode the intrinsic character of teacher motivation” (DÖRNYEI, 2011, p. 168).

afetam o seu comportamento, a autora conceituou três tipos de “eus possíveis” dos professores de línguas:

(1) **Eu ideal do professor de línguas**, que constitui objetivos identitários e aspirações dos professores de língua, isto é, envolve o eu que eles idealmente gostariam de alcançar; presume-se que, independentemente de qual seja o conteúdo desse eu ideal, os professores serão motivados a se esforçar para diminuir a discrepância entre seus eus reais e seus eus ideais.

(2) **Eu dever do professor de línguas**, que se refere às representações cognitivas dos professores de línguas sobre suas responsabilidades e obrigações em relação ao seu trabalho; isso pode envolver expectativas de colegas, pais e alunos, bem como as pressões normativas das regras e normas da escola.

(3) **Eu temido do professor de línguas**, refere-se a alguém que o professor poderia se tornar caso seus ideais, suas obrigações e suas responsabilidades não forem cumpridas (KUBANYOVA, 2009, p. 315-316, tradução minha)²².

Dentro dessa perspectiva, o “eu ideal” como uma imagem representativa do desejo futuro do sujeito implica a necessidade de um “eu dever”, ou seja, o que é preciso fazer para alcançar ou se aproximar ao máximo do “eu ideal”. O “eu temido”, conforme explicitado por Kubanyiova (2009), apesar de não estar totalmente explícito no sistema automotivacional ou na teoria da autodiscrepância, é classificado pela autora para representar as consequências negativas de não cumprir com as obrigações ou responsabilidades para se alcançar o “eu ideal”, ou seja, o “eu temido” é a antítese do “eu ideal”, é a imagem negativa que representa aquilo que o sujeito não quer se tornar.

Sob essa ótica, quando o professor tem uma imagem idealizada, ele pode se sentir motivado a buscar por seus ideais e nessa tentativa de alcançar essa imagem idealizada e fugir da imagem temida, o professor poderá mudar o seu eu atual para outro eu, em direção à sua imagem almejada, podendo ocorrer, assim, mudanças positivas na sua prática docente. Nas teorias da autodiscrepância e do sistema automotivacional, a motivação tende a aumentar quando o sujeito visualiza possibilidades de alcançar as suas imagens ideais, no

²² Original: “(1) Ideal Language Teacher Self, which constitutes identity goals and aspirations of the language teachers, that is, involves the self which they would ideally like to attain; it is assumed that, irrespective of what the content of this ideal self is, teachers will be motivated to expend effort to reduce a discrepancy between their actual and ideal teaching selves.

(2) Ought-to Language Teacher Self, which refers to the language teachers' cognitive representations of their responsibilities and obligations with regard to their work; this may involve latent expectations of colleagues, parents and students as well as the normative pressures of the school rules and norms.

(3) Feared Language Teacher Self. It refers to someone that the teacher could become if either the ideals or perceived obligations and responsibilities are not lived up to” (KUBANYOVA, 2009, p.315-316).

entanto, se ocorre o contrário, ou seja, o sujeito tem uma imagem muito idealizada, mas não vê perspectiva de alcançá-la, é provável que haja uma desmotivação desse sujeito.

Na tentativa de relacionar os fatores cognitivos, motivacionais, contextuais às mudanças de crenças dos professores de línguas, Kubanyiova (2009) conseguiu através da teoria dos “eus possíveis” desvendar complexidades individuais pertinentes. A autora destaca que a análise dos dados da sua pesquisa revelou que a mudança conceitual ou mudança de crenças do professor ocorre em decorrência da interação entre os múltiplos objetivos identitários que os professores de línguas adotam em seus contextos educacionais e socioculturais e a divergência entre os futuros docentes e seus futuros almejos funciona como um estimulante para o processo de desenvolvimento docente. Conforme a autora, isto está aparentemente em contraste com as descobertas no domínio da motivação do professor, em que a dissonância entre os ideais dos professores e a realidade educacional com que eles são confrontados é vista como prejudicial à sua motivação e comprometimento (KUBANYIOVA, 2009).

Em sua pesquisa sobre a motivação dos professores, Kubanyiova (2009) encontrou dois grandes incentivos relacionados à motivação intrínseca para que os professores seguissem a sua carreira. O primeiro está relacionado a uma visão positiva do ensino de inglês no país e o segundo diz respeito a uma busca por reconhecimento, respeito e autoridade por meio do trabalho docente. Esse é outro dado que contrasta com a revisão da literatura sobre esse tema, inclusive apontada por Dörnyei (2011), dado que a motivação intrínseca do trabalho docente decorre, muitas vezes, do desejo de contribuir socialmente na educação dos alunos. Em seu estudo, Kubanyiova (2009) encontra uma motivação intrínseca focada no eu e não no outro; ela não aparece como um desejo intrínseco de ajudar, mas como um desejo de buscar reconhecimento e prestígio para si próprio.

Kubanyiova (2009) percebeu que em sua pesquisa o principal centro das cognições dos professores foram as imagens representativas dos seus “eus possíveis”, abrangendo o “eu ideal”, o “eu dever” e o “eu temido”. Também verificou que a intervenção proativa foi importante para que os professores incorporassem a seus “eus possíveis” novos ideais, novas habilidades e novos conhecimentos. Porém, é preciso criar estratégias que levem o professor a refletir sobre quem ele é e quem ele gostaria de se tornar, ao invés de induzi-lo a um comportamento específico, que não o levará a mudanças futuras, porque não partiu do desejo do professor tal comportamento. Conforme a autora,

os programas de formação de professores precisam, portanto, encontrar maneiras de desestabilizar as cognições estabelecidas pelos professores, ao mesmo tempo em que facilitam o desenvolvimento de estratégias para lidar com o impacto potencialmente prejudicial de seus contextos de ensino (KUBANYIOVA, 2009, p. 330, tradução minha)²³.

Kubanyiova (2009) defende que o referencial teórico dos “eus possíveis” tem um grande potencial para investigar a motivação e as crenças dos professores de línguas. Segundo a autora, esse construto “liga os diversos fatores cognitivos, motivacionais, afetivos e contextuais que desempenham um papel importante na mudança conceitual do professor de línguas” (KUBANYIOVA, 2009, p. 330, tradução minha)²⁴.

Destarte, estou de acordo com Kubanyiova (2009) de que as imagens que o indivíduo faz de si mesmo podem estimulá-lo a certos comportamentos e ações para alcançar as suas metas, da mesma forma que podem servir de incentivo para evitar aquilo com que não se identifica. Nesse sentido, na minha pesquisa, procuro explorar os aspectos da teoria automotivacional de Dörnyei (2005), ampliados por Kubanyiova (2009). Embora essa teoria tenha seu foco na aprendizagem do aluno, vou adaptá-la, conforme Kubanyiova (2009), para analisar a motivação dos professores, que pode variar devido à influência de fatores externos como material didático, condições de trabalho da escola, diretores, outros professores, alunos, políticas públicas, dentre outros, e internos, como as percepções, crenças e expectativas desses professores.

Isso se faz necessário porque abordagens lineares de motivação não conseguem descrever os aspectos únicos de cada indivíduo e suas capacidades intencionais e reflexivas quando participantes num processo de ensino e de aprendizagem de uma língua. Na verdade, essas teorias não comportam a pesquisa baseada na experiência que envolva a natureza do trabalho do professor em si mesmo como principal fonte de satisfação. Para compreender como o professor se constitui na sua prática docente, é preciso conhecer sua história, suas expectativas, suas crenças, as dificuldades e obstáculos profissionais, as experiências em distintos contextos de ensino e aprendizagem que acabam por moldar a maneira como os professores se veem e constroem a sua prática. Conforme Santos e Alvarez postulam (2010), "o professor transforma, constrói e reconstrói a sua imagem no

²³ Original: “Teacher education programmes therefore need to find ways of destavilising teachers' established cognitions, while at the same time facilitating the development of strategies for coping with the potentially detrimental impact of their teaching contexts” (KUBANYIOVA, 2009, p. 330).

²⁴ Original: “bridges the vaious cognitive, motivational, affective and contextual factors which play a role in language teacher conceptual change” (KUBANYIOVA, 2009, p. 330).

decorrer do tempo, segundo as influências internas e externas de seu tempo e do seu ambiente" (SANTOS; ALVAREZ, 2010, p. 266). Bzuneck (1996), citado por Macedo e Bzuneck (2009, p. 7341), enfatiza que a pretensão de influenciar a motivação ou mudar o comportamento de um professor no caminho de um ensino mais eficaz deve ter como ponto de partida a identificação de seu sistema de crenças.

Seguindo essa perspectiva, minha pesquisa pretende tratar a motivação de forma multifacetada e, por mais que enfoque de maneira mais abrangente a teoria do *self* de Dörnyei (2009), defendo que todas as demais teorias que consideram a motivação como um construto dinâmico relacionado às crenças são importantes para o desenvolvimento da minha pesquisa. Corroboro o posicionamento de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2006) de que a escolha da teoria para embasamento de uma pesquisa é muito importante e necessária, mas ao mesmo tempo pode ser limitante. A teoria pode funcionar como um ponto de partida para impulsionar uma pesquisa e ser utilizada para comparar as informações encontradas, analisando os pontos convergentes e divergentes, o que é necessário para reformular um raciocínio teórico ou até mesmo traçar uma nova teoria caso seja necessário para abarcar os resultados encontrados, mas nunca deve ditar os resultados. Para as autoras, é muito comum ver pesquisadores utilizando “a estrutura teórica do começo como uma estrutura na qual devem acertar as descobertas e, de alguma forma, colocar de lado aquelas que não fazem sentido nessa estrutura” (ELY, VINZ, DOWNING, AZUL, 2006, p. 237, tradução minha)²⁵ e apresentam uma metáfora que esclarece e permite visualizar muito bem essa questão: “como as irmãs da Cinderela tentando enfiar os pés no sapatinho de cristal que não cabe” (ELY, VINZ, DOWNING, AZUL, 2006, p. 237, tradução minha)²⁶.

Em concordância com as autoras, utilizei a teoria do *self* de Dörnyei (2009) como ponto de partida para minha pesquisa, mas não pretendo desconsiderar os resultados que não se encaixaram nessa teoria. Ao contrário, pretendo apresentá-los e analisá-los, porque considero que é isso que realmente pode ser o diferencial de uma pesquisa, uma vez que permite ampliação e enriquecimento do conhecimento teórico.

²⁵ Original: “Too many researchers see the beginning theoretical frame as a structure into which they must shoehorn findings and somehow misplace those that do not make sense in that structure” (ELY, VINZ, DOWNING, AZUL, 2006, p. 237).

²⁶ Original: “a little like Cinderella’s stepsisters trying to squeeze their feet into the glass slipper that doesn’t fit” (ELY, VINZ, DOWNING, AZUL, 2006, p. 237).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, discorro sobre a metodologia utilizada na minha pesquisa. Primeiramente, caracterizo a pesquisa, enfatizando os procedimentos que utilizei para a análise. Em seguida, descrevo as três fases da investigação, apresentando, em cada uma delas, o instrumento de análise e os participantes.

3.1 Caracterização da pesquisa

A sustentação teórico-metodológica na qual a presente pesquisa se fundamenta se enquadra no perfil de pesquisa qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar os dados apontados pelos entrevistados sem o objetivo de quantificar ou mensurar o objeto de estudo. O objetivo é compreender o funcionamento de fenômenos específicos, analisando suas particularidades de forma mais aprofundada. As categorias de análise são definidas ao longo do processo de pesquisa, já que vão sendo direcionadas a partir dos dados que vão sendo coletados (DÖRNYEI, 2001). Esta pesquisa se elabora, portanto, dentro de uma perspectiva interpretativista, de cunho etnográfico, que por meio de técnicas qualitativas de coleta e análise de dados, objetiva "entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo" (MOITA LOPES, 1996, p. 88).

Moreira (2002, p. 57) resume as principais características que envolvem uma pesquisa qualitativa: (i) foco na interpretação; (ii) subjetividade, uma vez que o foco de interesse é a perspectiva dos participantes; (iii) flexibilidade no processo de condução da pesquisa, pois não é possível definir *a priori* e com exatidão os direcionamentos da pesquisa, tendo em vista a complexidade das relações humanas; (iv) ênfase no processo e não no resultado, os dados vão sendo analisados em curso, as variações são comuns e as conclusões são, portanto, provisórias; (v) atenção ao contexto como fenômeno intimamente ligado ao comportamento das pessoas e à situação investigada; (vi) reconhecimento de que a pesquisa exerce influência sobre a situação, ou seja, participantes são influenciados pelo pesquisador da mesma forma que o pesquisador também sofre influência dos participantes. Como pretendo fazer uma análise das crenças sobre o ensino e a aprendizagem da língua espanhola e da motivação dos professores de espanhol das escolas

públicas e privadas de Montes Claros/MG, um estudo, portanto, mais subjetivo, interpretativo e situado, a pesquisa qualificativa é a mais apropriada nesse caso.

Com base nos pressupostos da pesquisa interpretativista, que considera o comportamento humano como interativo e interpretativo, é necessária a utilização de uma metodologia que aborde as diferenças existentes, uma vez que as pessoas são diferentes de qualquer outro objeto de estudo. Conforme Moreira (2002), é necessário que o investigador tenha sensibilidade para interpretar as pessoas e, conseqüentemente, o mundo em que vivem, devido à grande complexidade das interações humanas.

Os objetos estudados pelas ciências sociais, ou seja, as pessoas e suas atividades, não apenas são agentes interpretativos de seus mundos, mas também compartilham suas interpretações à medida que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas. Além disso, não apenas as pessoas podem se dar conta das tentativas dos pesquisadores de estudá-las, mas, como interagentes habilitados, por sua vez, podem agir sobre os pesquisadores. Podem ajudar os pesquisadores a entender sua situação, compartilhando, de modos diversos, aspectos de seus mundos com esses pesquisadores. Entretanto, também podem negar a cooperação, enganar o pesquisador e/ou adotar comportamentos evasivos (MOREIRA, 2002, p.51).

Todas essas possibilidades listadas pelo autor são possíveis, porque nosso objeto de estudo são seres humanos. Acrescento, ainda, que o participante pesquisado possa agir de acordo com o que ele acredita que o pesquisador espere dele, agir de forma a se incluir num padrão profissional idealizado, não de forma proposital ou consciente, mas talvez porque vivemos em uma sociedade que somos a todo tempo regulados por modelos que permeiam a nossa vida, seja modelos identitários, profissionais, familiares, educacionais, estéticos, comportamentais dentre vários outros, que de alguma forma promovem a nossa inclusão ou a nossa exclusão quando não atendemos aos padrões. Por isso, é necessária uma metodologia que se adapte à capacidade humana, que é complexa e totalmente subjetiva.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o pesquisador precisa reunir registros de diferentes naturezas, como observação direta, entrevistas, questionários, gravações de áudio e vídeo, análise de documentos, fotos, dentre outros, para obter os dados necessários a fim de que possa refutar ou contestar uma asserção. Nenhum instrumento isolado é suficiente para levantar dados numa pesquisa de natureza qualitativa. Dessa forma, optei por utilizar diferentes instrumentos que favorecessem a análise dos dados.

Dividida em três fases, com instrumentos variados, minha pesquisa foi redefinindo seus caminhos ao longo do processo. O contato inicial com a Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros/MG (SRE Montes Claros/SEEMG) foi o primeiro passo para compreender o contexto do ensino de espanhol na cidade e planejar as fases da investigação, que sofreram algumas mudanças necessárias após a coleta dos primeiros dados. Porém, antes de empreender a coleta de dados, submeti meu projeto à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia, que emitiu seu parecer consubstanciado favorável à realização da pesquisa (Parecer nº 2.173.992).

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Montes Claros/MG e os participantes são professores de espanhol das redes pública e privada de ensino. O critério de escolha dos participantes e da cidade consistiu no fato de que como professora-pesquisadora, resido na cidade de Montes Claros/MG, onde atuei como docente da língua espanhola durante oito anos no Ensino Superior em cursos presenciais e a distância, e me deparei, diversas vezes, com discursos de insatisfação de professores de espanhol, meus ex alunos, diante da pequena oferta de trabalho para a referida disciplina, bem como as condições desfavoráveis para o seu ensino.

Acredito que com a participação de professores de contextos diferentes, público e privado, em minha pesquisa, será possível entender melhor as crenças e a motivação de docentes que atuam na cidade de Montes Claros, dado que ambas estão totalmente relacionadas ao contexto institucional local de atuação dos professores e podem ser afetadas por fatores que dizem respeito às normas institucionais, características do alunado, recursos e materiais disponíveis para o ensino da língua espanhola, dentre outros.

Tendo em vista que a primeira fase ocorreu em 2017 e a segunda e a terceira fase, em 2018, os participantes serão descritos na primeira e na segunda fases da pesquisa, devido às alterações sofridas no seu contexto de trabalho de um ano para o outro. Na última fase, não será necessária uma nova descrição dos participantes, porque ela ocorreu no mesmo ano que a segunda fase e o contexto de trabalho se manteve o mesmo.

3.3 Fases da pesquisa

Conforme citado na introdução deste trabalho, a pesquisa foi desenvolvida em três fases: fase diagnóstica, fase de intervenção e fase de avaliação. Na primeira fase, busquei diagnosticar a motivação dos professores de espanhol de Montes Claros/MG e suas crenças sobre o ensino da língua e o papel docente. Na fase interventiva, criei um núcleo colaborativo de professores de espanhol com objetivo de refletirmos sobre o nosso papel docente, possibilitando discussões e propostas tanto da nossa prática educativa como do nosso papel político; também foi objetivo dessa fase a promoção de ações que pudessem dar visibilidade ao espanhol na cidade de Montes Claros/MG, bem como a busca de apoio das autoridades políticas da cidade para a consolidação do ensino de espanhol no município. Na última fase, o instrumento utilizado foi o relato de experiência para levantar as opiniões dos professores sobre as suas crenças, a sua motivação, a sua prática e o seu papel docente após a intervenção, de forma a perceber os desdobramentos da comunidade de prática que foi criada e como ela incidiu nas crenças e motivações desses professores.

3.3.1 Primeira fase da pesquisa

Antes de iniciar essa primeira fase, estabeleci um contato com a Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros/MG (SRE Montes Claros/SEEMG) e com as escolas particulares para fazer uma caracterização sobre o ensino de espanhol na cidade e pedir autorização para realização da pesquisa junto com os professores. Pedi que divulgassem a pesquisa e disponibilizassem o questionário, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) nos seus respectivos *sites*. Os professores que se interessassem em participar, deveriam acessar o formulário *Google docs* no *site* da escola onde trabalham ou no *site* da SRE Montes Claros/SEEMG. O questionário e o TCLE também foram disponibilizados no *Facebook*.

A primeira fase foi realizada no primeiro semestre de 2017 e teve como objetivo traçar o perfil dos professores de espanhol da rede pública e privada de Montes Claros/MG, a partir do levantamento de informações sobre a sua formação acadêmica, a sua experiência profissional, a sua carga horária de trabalho, o contexto de trabalho no qual está inserido, dentre outros. Foi também objetivo dessa primeira fase detectar a motivação

dos professores, suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem da língua espanhola, objetivos e expectativas, ações e metodologias empregadas em suas aulas. Os dados me possibilitaram fazer um mapeamento da motivação e das crenças dos professores de espanhol das escolas públicas e privadas da cidade, observando de que modo essas crenças influenciam a sua prática docente.

3.3.1.1 Instrumento de coleta de dados da primeira fase

O instrumento de coleta de dados utilizado na primeira fase da minha pesquisa foi um questionário composto por questões abertas e fechadas, submetido aos professores de espanhol da cidade de Montes Claros/MG, com o objetivo de obter informações sobre as crenças desses professores em relação ao ensino e aprendizagem da língua espanhola e o seu papel docente; sua motivação no trabalho; suas expectativas; seus temores; bem como levantar os dados desses profissionais relacionados à sua formação acadêmica e ao contexto de atuação.

Gil (2008) assevera que a construção de um questionário necessita ser reconhecida como um procedimento técnico, que requer cuidados quanto à: a) quantidade e ordem das questões; b) determinação do conteúdo tendo em vista os objetivos da pesquisa; c) forma como são construídas as alternativas e sua apresentação. Para o autor,

construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (GIL, 2008, p. 121).

Ainda, segundo o autor, essa técnica de pesquisa apresenta vantagens e limitações. Dentre as vantagens, está a possibilidade de atingir um grande número de pessoas, independentemente da localização, a garantia de não identificação dos participantes, a comodidade de que os participantes respondam ao questionário no momento que julgarem adequado, sem sofrer a influência da opinião pessoal do pesquisador e a redução de gastos. Quanto às limitações, o autor destaca que o número de perguntas é relativamente pequeno, uma vez que um questionário muito extenso tem grandes probabilidades de não ser respondido. Além disso, ele não possibilita conhecer as circunstâncias em que o

participante o respondeu, não oferece a garantia de que será respondido, não permite o auxílio do pesquisador em caso de dúvidas e os resultados podem ser bastante diversos, já que cada sujeito pode interpretar de uma forma diferente as questões.

Tendo em vista as vantagens e as limitações do questionário, optei por utilizá-lo na primeira fase da minha pesquisa, com o intuito de atingir um maior número de pessoas e, certa dos meus objetivos, sei da necessidade de reunir registros de diferentes naturezas que me permitam a triangulação dos dados. Dessa forma, nas próximas fases, utilizei outros instrumentos, como descrevo mais adiante.

3.3.1.2. Participantes

Os participantes da primeira fase da pesquisa são professores de espanhol da rede pública e privada de ensino da cidade de Montes Claros/MG. Treze professores responderam ao questionário. Da totalidade dos participantes, cinco professores são de escolas privadas e oito de escolas públicas. São nove mulheres e quatro homens, que variam de 28 a 58 anos de idade.

Dos treze professores, um se graduou em Letras com habilitação dupla em Espanhol e Português por uma instituição da rede particular da cidade de Montes Claros/MG. Outro se formou em Artes Cênicas por um instituto superior da cidade de Havana, em Cuba. Onze professores se graduaram em Letras com habilitação única em Espanhol, sendo dez deles, por uma instituição pública da cidade de Montes Claros/MG, e um, na modalidade de ensino a distância - EAD, também por uma universidade pública da cidade.

Para preservar a identidade dos participantes, utilizei nomes fictícios. Descrevo cada um deles a seguir, indicando a idade, a formação, tempo de conclusão da graduação, atuação e a carga horária semanal de trabalho.

Ana tem 34 anos, cursou Letras/Espanhol em uma universidade pública. O período de conclusão da sua graduação foi entre 3 e 6 anos. Ela leciona no Ensino Médio de uma escola pública e tem 10 aulas por semana.

Antônio tem 36 anos, cursou Letras / Espanhol por uma universidade pública. A conclusão do seu curso ocorreu entre 6 e 10 anos. Ele trabalha em uma escola pública, lecionando espanhol para o Ensino Médio. Tem 10 aulas por semana.

Clarisse é uma professora de 32 anos que se graduou em Letras/ Espanhol por uma universidade pública. Concluiu seu curso entre 3 e 6 anos. Trabalha numa escola pública, lecionando para o Ensino Médio. Sua carga horária é de 11 aulas semanais.

Consuelo tem 29 anos, graduou-se em Letras/Espanhol por uma universidade pública. O período de conclusão da sua graduação foi entre 6 a 10 anos. Ela trabalha com o Ensino Médio, numa escola pública. Cumpre uma carga horária de 12 aulas semanais.

Joana tem 37 anos, cursou Letras/ Espanhol em uma universidade pública. O período de conclusão da sua graduação foi entre 6 e 10 anos. Ela tem uma carga horária de 12 aulas semanais como professora de espanhol no Ensino Fundamental e Médio de uma escola particular.

João tem 30 anos, graduou-se em Letras Português/ Espanhol por uma instituição superior de ensino da rede privada. A conclusão do seu curso foi entre 6 e 10 anos. O professor leciona espanhol para o Ensino Fundamental e Médio em uma escola privada. Ele tem 18 aulas semanais.

José tem 58 anos, graduou-se em Artes Cênicas por uma instituição pública de Havana, em Cuba. Ele concluiu sua graduação há mais de 10 anos e trabalha atualmente em uma escola privada da cidade, lecionando espanhol para o Ensino Fundamental. Possui uma carga horária de trabalho de 6 aulas por semana.

Maria tem 28 anos, formou-se em Letras/ Espanhol por uma universidade pública. O período de conclusão da sua graduação foi entre 3 e 6 anos. Ela trabalha com o Ensino Médio em uma escola pública e tem 3 aulas semanais.

Patrícia tem 41 anos de idade e se graduou por uma universidade pública, no curso de Letras/Espanhol. Seu período de conclusão do curso ocorreu entre 3 e 6 anos. Ela é professora de espanhol do Ensino Médio de uma escola pública e tem somente 1 aula por semana.

Pedro tem 33 anos, formou-se por uma universidade pública no curso de Letras/ Espanhol. O período de conclusão da sua graduação foi entre 6 e 10 anos. Ele leciona no ensino Fundamental, Médio e preparatórios para vestibular. Ele trabalha em uma escola privada e tem 40 aulas por semana.

Rosa é a única professora participante que é efetiva. Ela tem 30 anos, graduou-se em Letras/ Espanhol por uma universidade pública e a conclusão da sua graduação foi entre 6 e 10 anos. Ela leciona espanhol para o Ensino Médio de uma escola pública. Sua carga horária é de 12 aulas por semana.

Sônia tem 43 anos, graduou-se em Letras/ Espanhol por uma universidade pública, na modalidade EAD. A conclusão do seu curso foi entre 3 e 6 anos. Ela leciona no Ensino Médio de uma escola pública e tem uma carga horária semanal de 3 aulas.

Vera é uma professora de 41 anos de idade que se formou por uma universidade pública, no curso de Letras/Espanhol. O período de conclusão da sua graduação foi entre 3 e 6 anos. Ela atua como professora de espanhol no Ensino Fundamental e Médio, em uma escola privada, com uma carga horária de 18 aulas semanais.

Esses professores foram convidados no início do segundo semestre de 2017, por e-mail, a participar da segunda fase da pesquisa. Porém, como relatarei no capítulo de análise, a formação do grupo de professores só aconteceu em fevereiro de 2018, visto que os professores não demonstraram interesse pelo formato inicial da proposta de intervenção, que era um curso de formação continuada para aprimoramento de conhecimentos didáticos com base na teoria dos multiletramentos. Após modificações na proposta, o grupo de professores se consolidou.

3.3.2 Segunda fase da pesquisa

A segunda fase, que denominei fase de intervenção, foi prevista para o segundo semestre de 2017, porém pela falta de adesão dos professores, que relato no quarto capítulo deste trabalho, ela foi iniciada em fevereiro de 2018. Essa fase consistiu na criação de um núcleo de professores que visa, de forma colaborativa, compartilhar experiências, refletir e discutir ações em prol do fortalecimento político do ensino de espanhol na cidade de Montes Claros/MG. Para isso, eu utilizei o aplicativo *WhatsApp* como canal de comunicação entre os professores e como recurso de formação e de trabalho colaborativo. A opção pelo aplicativo de telefone móvel foi a facilidade, a interação mais imediata e a flexibilidade do tempo e do local de acesso, evitando que problemas como a distância geográfica ou horário de trabalho impedissem a participação dos professores. Além das discussões no grupo do *WhatsApp*, tivemos duas reuniões presenciais somente com os professores e seis reuniões com representantes da educação e políticos. A primeira reunião teve a finalidade de fazer um levantamento do interesse e da necessidade dos professores para planejar a formação do grupo e pontuar os direcionamentos das nossas ações. As

demais reuniões ocorreram em consequência das discussões e das ações propostas pelo grupo.

A criação do núcleo de professores de espanhol, mediado por mim, foi uma tentativa de abrir um espaço que pudesse servir de reflexão, de discussão, de formação e de fomento de ações em prol da língua espanhola, que vem perdendo muito espaço no cenário educacional brasileiro e, conseqüentemente, em Montes Claros/MG. Discutimos textos sobre as políticas públicas de ensino, sobre a necessidade da participação ativa do professor, assumindo seu papel político, e planejamos ações individuais e coletivas visando promover um maior empoderamento e engajamento político dos professores nas causas a favor da manutenção do ensino de espanhol tanto no seu local de trabalho como na cidade. Também compartilhamos experiências, materiais de trabalho, sugestões de projetos a serem desenvolvidos em sala de aula, sugestões de leitura e ofertas de trabalho. Com o apoio de um professor de uma instituição do sul do país, planejamos e ofertamos uma oficina sobre gamificação aos professores do grupo, "Gamificando a prática pedagógica". Essa oficina foi dada por meio de vídeo aulas gravadas e postadas no grupo do *WhatsApp*. Todas essas ações visaram a ampliação e a inovação da prática docente.

Segundo Damiani *et al*, a pesquisa de intervenção é de grande valia na educação, uma vez que não se preocupa só em identificar informações, mas também avaliar os impactos e as conseqüências da intervenção. Conforme os autores:

são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI *et al*, 2013, p. 58).

Com a proposta de intervenção, objetivei incentivar os professores à reflexão da sua prática docente, oferecer novas alternativas metodológicas, bem como promover maior empoderamento do seu papel como professor de língua espanhola e do seu papel político na defesa dessa causa. Acredito que essa intervenção possa impactar a motivação dos professores e as suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem de espanhol e o seu papel docente, porém não é possível controlar ou medir de que forma isso irá ressoar na sua prática.

A proposta de intervenção se fundamenta nos estudos de Wenger (1998), Gimenez (2005), Imbernón (2010), Mello (2010) e Mateus (2013) sobre a necessidade de promover

novas formas de organização e novas metodologias para a formação continuada. Os autores destacam como essencial o abandono do conceito de formação como padronização, como uma tentativa de culturalizar ou domesticar o professor por meio de "treinamentos" descontextualizados. Ressaltam a importância de potencializar a formação docente através da criação de espaços para a reflexão e para a participação dos professores no desenvolvimento de projetos colaborativos, em que todos sejam tratados como iguais, no compartilhamento da liderança e na troca de experiências. É preciso uma ressignificação profunda das estruturas preexistentes. Conforme Imbernón,

para a formação, talvez seja interessante explorar a comunidade como compromisso mútuo da prática, isto é, comunidades formadoras para desenvolver um projeto educacional comunitário e comunidades de aprendizagem enquanto aprendizagem coletiva entre todos os agentes que intervêm na educação ou em um projeto educativo comunitário, compartilhado de forma coletiva (IMBERNÓN, 2010, p. 90).

Trata-se de comunidades organizadas a partir de um interesse comum de construção de conhecimento e compartilhamento de experiências. Nesse sentido, o projeto de intervenção dessa segunda fase da minha pesquisa pode ser considerado com uma rede de organização democrática, uma comunidade colaborativa de prática, de aprendizagem e de formação, em que sua elaboração, planejamento e desenvolvimento partem da necessidade do coletivo. Essa comunidade tem um formato aberto e flexível, em que os temas para debate e ações a serem desenvolvidas são decididos em conjunto. Como mediadora, incentivo a participação coletiva, a reflexão, o diálogo, um clima afetivo, decisões e ações conjuntas. Os professores não têm a obrigatoriedade de participar das discussões ou das ações a serem desenvolvidas, essa participação acontece de forma espontânea e livre, quando sentem vontade e necessidade de se expressar e agir. Da mesma forma que a permanência no grupo é definida pela motivação e pela vontade de cada um em permanecer. Essa comunidade também não tem prazo de encerramento, apesar da coleta de dados ter ocorrido até o mês de agosto do ano de 2018. Defendo, da mesma forma que Imbernón (2010), que a formação deva assumir realmente a ideia de continuidade e autonomia dos professores como agentes da sua própria aprendizagem, na decisão de definir e buscar em quais aspectos precisam ressignificar a sua prática.

3.3.2.1 Instrumento de coleta de dados da segunda fase

Os instrumentos de análise dessa fase foram as interações que ocorreram via *WhatsApp* e as atas das reuniões realizadas presencialmente com os professores. Ou seja, os comentários dos professores a partir das discussões levantadas no grupo do *WhatsApp*, os compartilhamentos de experiência, as contribuições para a escrita dos projetos desenvolvidos de forma colaborativa foram analisados. O objetivo das discussões foi levar os professores a refletir sobre suas próprias crenças, expectativas, motivações sobre o ensino de espanhol e o seu papel como professor.

A ferramenta utilizada para promover as discussões do grupo no ambiente virtual foi o aplicativo *WhatsApp*. Criado em 2009, o aplicativo *WhatsApp* surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS (Serviço de mensagens curtas). Com a sua evolução, o suporte passou a oferecer gratuitamente, além do serviço de mensagens de texto, a possibilidade de enviar e receber uma pluralidade de arquivos de mídia, como fotos, vídeos, *links*, documentos de até 100MB (como arquivos em PDFs, do Word, Excel e PowerPoint), compartilhamento de localização e também chamadas de voz e vídeo. É possível criar grupos de até 256 participantes para compartilhamento de mensagens, fotos, vídeos e documentos. O envio e recebimento de mídias, bem como as chamadas de voz e vídeo são ilimitadas e gratuitas. Atualmente, o aplicativo também pode ser acessado por computadores e *tablets*, através do *WhatsApp Web*. Utilizado por mais de 1 bilhão de pessoas, em mais de 180 países, o aplicativo é um dos mais populares no mundo contemporâneo (WHATSAPP, 2018).

Vivemos em um mundo hiperconectado, em que o alcance às novas tecnologias móveis aumenta a cada dia. Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2013, seis bilhões de pessoas no mundo tinham acesso a telefones celulares, cifra que supera o número de pessoas que têm acesso às condições básicas de saneamento (OLIVEIRA *et al.*, 2014). Os números não param por aí - uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelou que, em 2016, 77,1% da população brasileira tinha um aparelho celular (BELIZÁRIO, 2018). O jornal *O Globo*, de 27 de fevereiro de 2018, publicou uma matéria com base nos dados do relatório da GSMA, associação que reúne a indústria e organiza o *Mobile World Congress* (MWC), informando que o número de usuários únicos de telefone celular no mundo chegou a cinco bilhões em 2017, número que tende a aumentar com o passar dos anos.

Essa difusão tecnológica tem fomentado o interesse de pesquisadores que veem a possibilidade de uma nova forma de ensino e aprendizagem utilizando as tecnologias móveis, a chamada *Mobile Learning* ou Aprendizagem Móvel (KUKULSKA-HULME, 2009; OLIVEIRA *et al.*, 2014; PEGRUM, 2014; TAVARES, RABELLO, FRANCO, 2018). É uma forma de ensino associada à mobilidade de tempo e de espaço que permite uma maior interação, troca de materiais instrucionais e informações entre professores e alunos através de uma gama de recursos tecnológicos que podem funcionar como apoio aos processos de aprendizagem. Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011) conceituam a Aprendizagem Móvel como

processos de aprendizagem apoiados pelo uso de tecnologias da informação ou comunicação móveis e sem fio, cuja característica fundamental é a mobilidade dos aprendizes, que podem estar distante uns dos outros e também de espaços formais de educação, tais com salas de aula, salas de formação, capacitação e treinamento ou local de trabalho (SACCOL, SCHLEMMER, BARBOSA, 2011, p. 23 *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 3484).

Com o crescente uso dos telefones móveis, devido a sua agilidade, flexibilidade e facilidade de manuseio também aumentam as possibilidades de sua utilização como ferramenta de ensino. Conectados à internet, esses aparelhos dispõem de recursos que permitem aos usuários uma comunicação rápida, o acesso a informações e a possibilidade de criar e compartilhar mídias, oportunizando, assim, seu uso para atividades pessoais, de lazer, de trabalho e também de estudo. Segundo Kukulska-Hulme (2009), os processos de ensino e aprendizagem por meio de aparelhos móveis suscitam um contato mais próximo entre os interagentes, promovendo uma aprendizagem mais pessoal, espontânea, informal e contextual, ideal para atividades conectadas e colaborativas. Nesse sentido, o aplicativo *WhatsApp*, compatível com a maioria dos telefones celulares, é uma ferramenta que pode ser de grande valia para os processos de ensino e aprendizagem.

3.3.2.2. Participantes

Os participantes dessa segunda fase da pesquisa são os mesmos da fase anterior, ou seja, os treze professores de espanhol. Porém, de 2017 para 2018, alguns passaram por mudanças no seu contexto de trabalho. Alguns professores tiveram sua carga horária

reduzida em relação ao ano anterior, outros perderam as suas aulas e não estão trabalhando, alguns saíram da rede pública e ingressaram na rede particular, dentre outras modificações. Dessa forma, apresentarei novamente os participantes com as devidas mudanças no seu contexto de trabalho.

Ana continua lecionando no Ensino Médio de uma escola pública e mantém 10 aulas por semana.

Antônio continua trabalhando na rede pública, lecionando espanhol para o Ensino Médio e mantém sua carga horária de 10 aulas semanais.

Clarisse continua lecionando para o Ensino Médio, manteve sua carga horária de 11 aulas semanais, porém não continua na rede pública. Está trabalhando em uma escola particular.

Consuelo, que trabalhava com o Ensino Médio, numa escola pública e tinha uma carga horária de 12 aulas semanais, não conseguiu nenhuma designação de espanhol em 2018. Está atuando como pedagoga, sua segunda área de formação, em uma escola pública. Porém, sonha em voltar a atuar como professora de espanhol.

Joana continua trabalhando na rede privada como professora de espanhol do Ensino Fundamental e Médio. Quando iniciou a pesquisa, ela tinha uma carga horária de 12 aulas semanais. Em 2018, conseguiu duplicar a sua carga horária para 24 aulas semanais.

João lecionava espanhol para o Ensino Fundamental e Médio em uma escola privada. Ele tinha 18 aulas semanais. Como ele também possui graduação em Letras/Português, atualmente, deixou de lecionar espanhol e passou a se dedicar exclusivamente ao ensino de português e redação. A maior parte de suas aulas de espanhol foi assumida pela professora Joana, que teve sua carga horária duplicada.

José também não sofreu alteração no seu contexto de trabalho. Ele continua lecionando espanhol para o Ensino Fundamental, com uma carga horária de 6 aulas por semana.

Maria lecionava para o Ensino Médio em uma escola pública da rede estadual e tinha 3 aulas semanais. Ela foi aprovada em um concurso público de um instituto federal e, atualmente, tem 12 aulas semanais.

Patrícia tinha somente 1 aula por semana como professora de espanhol do Ensino Médio de uma escola pública. Em 2018, ela perdeu essa aula na escola pública, que deixou de ofertar a disciplina, e está com 4 aulas semanais em uma escola privada.

Pedro lecionava no Ensino Fundamental, Médio e preparatórios para vestibular em duas escolas particulares. Tinha uma carga horária de 40 aulas por semana. Atualmente, ele trabalha em uma única escola particular, com 10 aulas semanais. A outra escola retirou o espanhol da sua grade curricular.

Rosa é professora efetiva da rede pública, leciona espanhol para o Ensino Médio e mantém sua carga horária de 12 aulas semanais.

Sônia lecionava no Ensino Médio de uma escola pública e tinha uma carga horária semanal de 3 aulas. Como ela é formada em Letras Português/ Espanhol e já tinha outro cargo como professora de português, decidiu deixar suas aulas de espanhol em 2018 e se dedicar somente ao ensino de português.

Vera, professora de espanhol do Ensino Fundamental e Médio, continua trabalhando na rede privada, porém sofreu uma redução na sua carga horária de trabalho. Na primeira fase da pesquisa, em 2017, ela tinha 18 aulas semanais. Em 2018, na segunda fase, ela estava com 10 aulas semanais.

3.3.3 Terceira fase da pesquisa

A terceira e última fase, denominada fase de avaliação, foi realizada no final do ano de 2018. Foi o momento de analisar os resultados da intervenção, de investigar como a participação no grupo de professores de espanhol incidiu nas crenças e motivações desses professores, como os professores (re) significaram a sua prática docente e o seu agenciamento político, o que perceberam de importante e o que foi significativo para eles. Apesar dessa análise já iniciar na segunda fase, quando analiso as ressignificações das crenças dos professores sobre o seu fazer docente, sobre o seu agenciamento político e sobre a sua motivação para as ações, neste momento, na terceira fase, é o professor que relata a sua percepção da importância do grupo na sua construção como docente. Da mesma forma como aconteceu na segunda fase, a participação dos professores nesse momento também foi espontânea, aqueles que sentiram o desejo de escrever ou gravar o relato da sua experiência no grupo é que o fizeram, não havendo da minha parte nenhum tipo de cobrança.

3.3.3.1. Instrumento de coleta de dados da terceira fase

O instrumento utilizado foi o relato por meio do aplicativo *WhatsApp*, em que os professores participantes responderam mediante a escrita ou a gravação de áudio. Os relatos foram individuais, no modo privado e não foram postados no grupo. Pedi aos professores que escrevessem ou gravassem um áudio sobre a sua experiência de participação no grupo e ficasse à vontade para apontar pontos positivos e negativos que pudessem contribuir para a sequência de nossas discussões e atividades. Estou de acordo com Barcelos (2006) que defende o emprego de relatos de experiência como instrumento de investigação adequado para o estudo de crenças, uma vez que promove a reflexão de ideias e "permite que os professores reconstruam seus conhecimentos pessoais e suas representações colaborando para que os mesmos se tornem mais conscientes e, consequentemente, agentes de sua própria prática" (BARCELOS, 2006, p. 147).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, considerei o relato um instrumento adequado para a última fase, uma vez que possibilita aos professores uma reflexão da experiência vivenciada no grupo e não limita nem direciona as respostas dos participantes. Meu objetivo não foi a confirmação de crenças levantadas nas outras fases, mas sim verificar como os professores significaram a sua participação, as experiências e a importância do grupo para a construção da sua identidade, das suas crenças e da sua motivação.

3.3.3.2. Participantes

Os professores convidados a participar dessa fase são os mesmos professores que participaram das fases anteriores, com exceção do professor João, que saiu do grupo no início da segunda fase sob a justificativa de que não teria tempo nem experiências atuais para compartilhar com o grupo, uma vez que havia deixado as aulas de espanhol para se dedicar às aulas de português. Dos doze professores convidados, sete participaram, sendo eles: Ana, Antônio, Clarisse, Consuelo, Maria, Pedro e Vera. Como a segunda e a terceira fase aconteceram no mesmo ano, não houve mudanças no contexto de trabalho dos professores.

3.4 Procedimentos de análise de dados: Análise de conteúdo

Para a interpretação dos dados coletados, fizemos uso da análise de conteúdo, uma importante metodologia para as ciências da comunicação, desenvolvida nos Estados Unidos no início do século XX. A análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise para a interpretação das comunicações.

Bardin (2016) resume o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Por meio da análise de conteúdo, que envolve um conjunto de técnicas parciais, porém complementares, é possível explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens através de deduções lógicas e justificadas referentes à sua origem: conhecer o emissor e o seu contexto de produção.

A partir de um jogo de operações analíticas, que busca a interpretação dos dados coletados, "a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (BARDIN, 2016, p. 50). A autora destaca que o trabalho do analista de conteúdo é duplo, uma vez que é necessário:

compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também, e principalmente, desviar o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura "à letra", mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros "significados" de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc (BARDIN, 2016, p. 47-48).

Nesse processo de interpretação, é necessário considerar a totalidade do texto, num trabalho criterioso de classificação e recenseamento, observando a frequência de presença ou de ausência de itens de sentido. A finalidade dessa classificação é deduzir, a partir do texto, dados que podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica, dentre outras.

Dessa maneira, a intenção da análise de conteúdo é a "inferência de conhecimento relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)" (BARDIN, 2016, p. 44). O pesquisador, com base nas categorias estabelecidas, busca no texto que analisa deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o meio em que foi emitida.

Na análise de conteúdo, o pesquisador é quem delimita as unidades de registro que irá investigar (palavra, frase, tema, um personagem, um objeto etc) e fará a categorização dos itens. Isto posto, a elaboração dos critérios de classificação depende daquilo que o pesquisador procura ou espera encontrar. Embora cada pesquisador tenha a liberdade de definir as técnicas e operações que utilizará em sua análise, é necessário que haja rigor, dado que as etapas de execução devem ser bem estabelecidas.

Para Bardin (2016), as fases da análise de conteúdo se organizam em torno de três pólos cronológicos: (i) a pré-análise; (ii) a exploração do material; (iii) o tratamento dos resultados, ou seja, a inferência e a interpretação. A pré-análise está relacionada fundamentalmente à organização dos dados. Nessa primeira etapa é necessário constituir e organizar o material que será analisado. Esse material pode ser composto por entrevistas, questionários, documentos, artigos de jornais, dentre outros. O ideal é que essa organização permita ao pesquisador facilidade e agilidade na manipulação dos dados.

A segunda fase está relacionada à exploração do material e consiste basicamente em operações de codificação, decomposição ou enumeração. A codificação reside especificamente na definição das unidades de registro que o pesquisador utilizará. Essas unidades podem ser palavras, conjuntos de palavras ou temas e podem ser classificadas segundo critérios formais ou semânticos. Nos critérios formais, se a unidade de registro escolhida é a palavra, esta poderá ser analisada segundo a classe gramatical a que pertence. Não obstante, se o critério de classificação escolhido for o semântico, o foco da análise recairá sobre o sentido. Caso a unidade de registro escolhida seja o tema, este só poderá ser analisado dentro dos critérios semânticos.

O tema é a unidade de registro mais utilizada nas pesquisas de análise de conteúdo e consiste em "descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido" (BARDIN, 2016, p.135). De acordo com a autora, geralmente o tema é utilizado para analisar motivações, crenças, valores, dentre outros. E quanto maior a frequência de aparição nas respostas, maior a importância do tema.

Ainda na fase de exploração do material, o próximo passo é a categorização, processo de classificar as unidades de registro, tendo em vista as características comuns dos elementos, sob um título genérico. Por exemplo, o critério de categorização do tema deve ser semântico; logo, no caso de nossa pesquisa, todos os temas que davam indícios de que o professor se sentia motivado foram agrupados na categoria motivado, da mesma forma que todos os temas que revelavam que o professor estava desmotivado foram agrupados na categoria desmotivado.

A categorização objetiva apontar, por condensação, uma amostra simplificada dos dados brutos. Para tal, o processo engloba duas etapas: o inventário, que é o isolamento dos elementos e a classificação, que reparte os elementos e procura agrupá-los de forma organizada. A partir disso, é, então, possível realizar o tratamento dos resultados, ou seja, realizar as inferências e a interpretação dos dados.

A unidade de registro que escolhi para a minha análise de conteúdo é o tema (asserções), por ser o mais indicado para analisar as motivações e as crenças dos indivíduos. Depois de organizado o material, decodifiquei os temas relacionados à motivação e às crenças dos professores, os agrupei em categorias, produzi inferências e realizei a interpretação dos dados. Esse processo foi utilizado na análise do questionário aplicado na primeira fase e na análise das postagens dos professores no *WhatsApp* na fase de intervenção.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os dados coletados na primeira fase da pesquisa, referente à aplicação do questionário, a análise dos dados da segunda fase, concernente às discussões do grupo de professores de espanhol da cidade de Montes Claros/MG e a análise dos dados da terceira fase, correspondente aos relatos de experiência dos professores sobre a participação na segunda fase.

4.1 Fase Diagnóstica

Essa fase inicial teve como finalidade conhecer as crenças dos professores sobre o ensino da língua espanhola e o seu papel docente, seus objetivos e expectativas, ações e metodologias voltadas para o ensino da língua espanhola, bem como a sua motivação. Diante disso, elaborei seis questões abertas no questionário, três sobre as crenças desses professores quanto ao ensino e a aprendizagem da língua espanhola e três sobre a sua motivação docente. Com o questionário atendi aos primeiros objetivos específicos da pesquisa: 1) identificar e mapear as crenças dos professores de espanhol de Montes Claros/MG sobre o seu papel docente e 2) diagnosticar a motivação dos professores de espanhol de Montes Claros/MG quanto ao ensino da língua espanhola. Inicialmente, apresento informações sobre o contexto no qual esses professores trabalham. Depois, submeto as respostas das perguntas abertas à análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), e apresento a análise dos dados quanto às crenças e a motivação desses professores.

Essa fase foi realizada no primeiro semestre de 2017 e contou com a participação de treze professores de espanhol. Oito deles trabalham em escola pública e cinco em escola privada. A carga horária semanal de trabalho dos professores da rede privada geralmente é maior que a dos professores da escola pública. Somente um professor da rede privada apresenta uma carga horária inferior, com 6h/a, os outros variam de 18h/a à 40h/a. A quantidade de aulas para os professores da rede pública varia de 1h/a à 12h/a. No entanto, dos nove professores da escola pública, seis têm uma carga horária inferior à 5h/a semanais. Todos os professores têm somente uma aula semanal por turma. Com relação ao

horário da disciplina, dez escolas oferecem o espanhol no turno regular do aluno e três no contraturno, sendo as três, escolas públicas. No que se refere à forma de avaliação do aluno, em todas as escolas os estudantes são avaliados através de notas. As quatro escolas privadas da cidade ofertam o espanhol de maneira optativa para o aluno e das nove escolas públicas, duas oferecem o espanhol de forma optativa e sete, de forma obrigatória para o aluno.

O quadro abaixo apresenta uma visão geral do contexto escolar em que cada professor está inserido. O objetivo do quadro é facilitar a leitura e o retorno ao perfil dos participantes, quando necessário, para melhor compreensão dos dados expostos nos próximos itens. A ordenação dos professores foi realizada por ordem alfabética.

QUADRO 02: Contexto escolar dos professores durante a primeira fase.

Professor	Carga horária de trabalho semanal	Rede de ensino	Aula optativa ou obrigatória	Turno	Avaliação por meio de
Ana	10 aulas	Escola pública	Obrigatória	Regular	Notas
Antônio	10 aulas	Escola pública	Obrigatória	Regular	Notas
Clarisse	11 aulas	Escola pública	Obrigatória	Regular	Notas
Consuelo	12 aulas	Escola pública	Obrigatória	Regular	Notas
Joana	12 aulas	Escola privada	Obrigatória	Regular	Notas
João	18 aulas	Escola privada	Optativa	Regular	Notas
José	6 aulas	Escola privada	Optativa	Regular	Notas
Maria	3 aulas	Escola pública	Obrigatória	Regular	Notas
Patrícia	1 aula	Escola pública	Optativa	Contraturno	Notas
Pedro	40 aulas	Escola privada	Optativa	Regular	Notas
Rosa	12 aulas	Escola pública	Obrigatória	Regular	Notas
Sônia	3 aulas	Escola pública	Optativa	Contraturno	Notas
Vera	18 aulas	Escola privada	Optativa	Regular	Notas

Fonte: a autora

A partir das informações coletadas foi possível conhecer um pouco sobre como o espanhol é ofertado para o ensino médio nas escolas da cidade. Acredito que conhecer o cenário de atuação no qual os professores participantes estão inseridos é fundamental, visto

que ele pode influenciar sobremaneira na motivação e na constituição, consolidação ou mudança de crenças dos professores.

4.1.1 As crenças dos professores de espanhol

A função e a complexidade das crenças no processo de ensino e de aprendizagem de línguas e na formação docente têm sido estudadas desde a década de 1980 e se apresentam como um caminho eficaz para que professores e alunos reflitam sobre os seus conhecimentos, as suas experiências, as suas emoções e ações. Consoante Barcelos (2006), a importância das crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas está relacionada a inúmeras questões, dentre elas destaco: (i) à compreensão do comportamento dos aprendizes de línguas para entender as estratégias que utilizam para a sua aprendizagem; (ii) à escolha das abordagens de ensino feitas pelo professor; e (iii) à formação do professor. Quando o professor reflete e toma ciência de suas crenças, isso o ajuda a entender melhor as suas decisões e as suas escolhas, compreender as suas ações e os seus comportamentos, favorece sua maior aproximação com aluno, uma vez que haverá maior convergência entre as suas intenções e as interpretações dos alunos. Nesse sentido, assegurada de que as crenças podem influenciar sobremaneira na forma de ensinar dos professores, para o questionário dessa primeira fase, elaborei três perguntas com a intenção de que os professores revelassem suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem da língua espanhola. Vale ressaltar que a minha pesquisa corrobora o conceito de crenças defendido por diversos pesquisadores (DEWEY, 1979b; ALMEIDA FILHO, 2002; BARCELOS, 2001, 2004, 2006; RIBAS, 2008; BARCELOS, KALAJA, 2011) ao considerá-lo como um sistema dinâmico, experiencial, social, cultural e intrinsecamente relacionado ao contexto e à ação, dado que o contexto influencia na formação, consolidação ou mudança de crenças dos indivíduos, que, geralmente, tomam decisões e ações guiadas por elas.

Com base nos questionamentos apontados por Richards e Lockhart (1994), citados no capítulo 2 deste presente estudo, para identificar as crenças dos professores sobre o seu papel docente, construí as questões obedecendo três eixos: (i) a importância da língua espanhola na escola; (ii) as abordagens de ensino; e (iii) o papel do professor de língua espanhola. As perguntas correspondentes a cada eixo respectivamente são: (i) Você considera importante o ensino de espanhol na escola? Por quê?; (ii) O que você leva em

consideração ao preparar suas aulas de espanhol? Como você descreveria sua abordagem de ensinar essa língua?; e (iii) Como você vê seu papel como professor de espanhol na instituição em que você leciona?

A partir das respostas obtidas nessas três perguntas, submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 2016), consegui elencar treze crenças comuns aos professores de espanhol da cidade Montes Claros. Construí uma matriz com o mapeamento das crenças iniciais dos professores participantes como uma forma de deixar mais didática a apresentação desses dados, facilitando, assim, o processo de visualização das crenças.

Dividi a matriz em quatro colunas. A primeira coluna é o eixo, em que consta a pergunta feita aos professores. Na segunda coluna, estão as categorias que elenquei a partir dos temas comuns encontrados nas respostas dos professores. Na terceira, fiz uma descrição das crenças encontradas e na quarta e última coluna, apresentei a frequência dessas crenças, ou seja, a quantidade de professores que as apresentou. A partir dessa matriz, discutirei os dados encontrados.

QUADRO 03: Matriz de mapeamento das crenças dos professores de espanhol de Montes Claros.

Eixo Perguntas	Categoria	Crença	Frequência
1. Você considera importante o ensino de espanhol na escola? Por quê?	A língua espanhola no contexto global.	O ensino e a aprendizagem da língua espanhola são importantes por essa língua ser uma das mais faladas no mundo.	6
	A língua espanhola e a proximidade do Brasil com países hispânicos.	O ensino e a aprendizagem da língua espanhola são importantes devido à proximidade do Brasil com os países hispânicos.	5
	A língua espanhola e o crescimento profissional.	O ensino e a aprendizagem da língua espanhola contribuem para o crescimento profissional.	6
	A indissociação entre língua e cultura.	O ensino e a aprendizagem da língua espanhola possibilitam a aproximação a outras culturas.	6
	A língua espanhola e a sensibilidade linguística e social.	O ensino e a aprendizagem da língua espanhola aguçam a sensibilidade linguística quanto à língua estrangeira e a materna, contribuindo para a socialização.	1
2. O que você leva em consideração ao preparar suas aulas de espanhol? Como você descreveria sua abordagem de ensinar essa língua?	Abordagem dinâmica	A abordagem dinâmica favorece a interação e facilita a aprendizagem.	2
	Abordagem lúdica	A abordagem lúdica facilita a aprendizagem e não deixa a aula cansativa.	3
	Abordagem instrumental	A abordagem de ensino a partir de um conteúdo programado de vestibular prepara o aluno para os	3

		processos seletivos.	
	Abordagem contextual	A abordagem contextual leva em consideração a realidade do aluno.	5
	Abordagem comunicativa	A abordagem comunicativa deixa o ensino mais atrativo, agradável e promove a fala.	3
3. Como você vê seu papel como professor de espanhol na instituição em que você leciona?	Desvalorizado	O professor de espanhol é desvalorizado pela comunidade escolar.	2
	Importante	O professor de espanhol é importante para a comunidade escolar.	7
	Mediador	O professor de espanhol é mediador do conhecimento.	2

Fonte: a autora

A primeira crença encontrada no primeiro eixo do questionário e partilhada por seis professores diz respeito à importância da língua espanhola no contexto global. Essa crença está vinculada a um caráter social e contextual, uma vez que o espanhol é a segunda língua mais falada no mundo por número de falantes nativos, ficando atrás somente do mandarim, é a segunda língua mais utilizada na comunicação internacional, depois do inglês, e é a terceira língua mais usada na internet, depois do inglês e do mandarim. Duas professoras utilizaram a mesma fala para expressar essa crença:

[A língua espanhola] é a segunda língua mais falada no mundo (Ana).

[A língua espanhola] é a segunda língua mais falada no mundo (Clarisse).

O Espanhol é uma das línguas mais importantes da atualidade e a segunda língua nativa mais falada no mundo, mais de 332 milhões de pessoas falam o espanhol como língua materna (Vera).

Aprender uma língua neolatina da magnitude do espanhol é fundamental (Sônia).

A importância da língua em um contexto global (Joana).

Aprendê-la [a língua espanhola] nos dias atuais, tendo em vista o mundo globalizado, é fundamental (Rosa).

Percebo que, da mesma forma que muitos defendem o ensino do inglês por ser a língua de maior circulação no mundo, pelo seu papel central na economia global, destacando a necessidade de aprendê-la para enfrentar a competitividade imposta pela globalização, os professores de espanhol se utilizam do mesmo discurso, porém

defendendo a importância do ensino da língua espanhola. Esse discurso de instrumentalização da língua é alvo de críticas, visto que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira não devem estar atrelados unicamente ao mercado mundial, ou seja, à padronização de um currículo internacional (PARAQUETT, 2006; RIZVI, LINGARD, 2010). Embora esse objetivo também tenha a sua importância e não deve ser negado como já reiterei no primeiro capítulo, ele não pode ser o único a ser levado em consideração para a escolha da língua estrangeira a ser ensinada. Mas o que é válido discutir aqui, é que o mesmo discurso criticado para a hegemonia do inglês, também é utilizado para defender o ensino de espanhol. Nesse sentido, noto que falta ainda uma discussão mais ampla sobre a importância de um ensino que favoreça o multilinguismo e não a hegemonia de uma ou outra língua.

Como seis professores de espanhol, praticamente a metade dos participantes, mantiveram uma uniformidade em suas falas e defenderam a mesma crença, entendo que existe um compartilhamento dessa crença, que é constituída socialmente entre os professores de espanhol tendo em vista o reconhecimento mundial da importância da língua, como a segunda língua mais falada no mundo, tanto em número de falantes nativos como língua das transações internacionais. De acordo com Pereira (2005), as crenças são teorias implícitas ou explícitas que guiam o dizer e o fazer do indivíduo e são socialmente constituídas. Barcelos (2006) pontua que numa visão inicial acreditava-se que as crenças funcionavam como uma estrutura mental pronta e fixa. Porém, dentro de uma perspectiva mais recente, entende-se que as crenças são constituídas na interação com o outro, é fruto das nossas experiências sociais: “As crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais” (BARCELOS, 2006, p. 115). A autora aponta, ainda, o caráter contraditório e paradoxal das crenças, visto que são sociais, mas também são individuais e únicas, são diversas, mas também são uniformes.

Outra crença também compartilhada socialmente diz respeito à importância do aprendizado da língua espanhola pelos brasileiros devido à proximidade do Brasil com países hispânicos. O Brasil faz fronteira com sete países que têm o espanhol como língua oficial: Argentina, Uruguai, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia e Venezuela. Portanto, a aproximação geográfica desses países, o contato mais próximo com a língua e a cultura do outro, o comércio entre os países latinos podem influenciar a construção dessa crença compartilhada por cinco professores:

Sem contar que quase todos os países fronteiriços com o Brasil falam o espanhol, acredito que está mais do que na hora de o Brasil tornar o seu ensino obrigatório (Ana).

Estamos cercados de países que falam esta língua (Rosa).

O ensino de espanhol é importante por várias razões: a proximidade com os países que falam espanhol é uma delas (Joana).

É fundamental para entendermos nossa própria cultura e a dos países vizinhos ao Brasil (Sônia).

E se tratando do Espanhol, aprender sobre a cultura de nossos vizinhos, dessa forma aprenderão também a respeitar o diferente e a conviver com este quando necessário (Maria).

Apesar de que nenhuma das falas dos professores mencione a importância de se aprender a língua espanhola devido à participação do Brasil como membro efetivo do MERCOSUL, juntamente com o Paraguai, Uruguai, Chile e Venezuela, acredito que grande parte da difusão da crença de que aprender espanhol é importante pela proximidade com países de fala hispânica tenha ganhado mais força a partir da assinatura desse tratado. Assinado em 1991, um dos princípios do MERCOSUL é a difusão do aprendizado dos idiomas oficiais dos países membro, espanhol e português, entre os países envolvidos, através de sistemas educacionais formais ou informais. Os PCN/2000 assinalam que a comunidade escolar deve levar em consideração alguns fatores para a escolha da língua estrangeira que será ofertada na escola e destaca a relevância do espanhol para o MERCOSUL. As OCEM/2006 destacam que a presença do espanhol no Brasil tem um objetivo cultural, político e econômico e considera como um fato o desejo do país em estabelecer uma relação principalmente com os países que firmaram o tratado do MERCOSUL. De acordo com Paraquett (2009), o acordo do MERCOSUL modifica consideravelmente a difusão do espanhol no Brasil, já que o tratado pretendia além do livre comércio, promover uma integração linguística e educacional.

Como as crenças são constituídas socialmente, elas estão situadas contextualmente. Portanto, é imprescindível considerar o contexto social, cultural, político e econômico em que se formam. Ecoa na fala da professora Ana uma crença formulada a partir de um cunho político, da necessidade de uma política linguística que torne o espanhol obrigatório nas escolas. Quando a professora fez essa afirmação “está mais do que na hora de o Brasil tornar o seu ensino obrigatório”, a Lei 11.161 ainda não havia sido revogada, porém

grande parte das escolas da cidade não ofertava o espanhol justificando a não procura dos alunos, uma vez que a oferta da língua espanhola era obrigatória para a escola, mas facultativa para o aluno cursá-la. Esse discurso das escolas contradiz os discursos de insatisfação dos professores de espanhol que reclamavam da falta de interesse das escolas em adequar o currículo para ofertar a língua. Foram justamente esses discursos de insatisfação que eu ouvia enquanto professora formadora que motivaram esta pesquisa. Percebo que é um assunto que merece atenção na fase interventiva.

As falas das professoras Sônia e Maria coincidem com a reflexão proposta pelas OCEM/2006 de que a língua estrangeira é importante para aumentar a sensibilidade linguística do aluno, tanto em relação à sua língua e cultura como em relação à língua estrangeira e seus mais variados usos e costumes, levando o aluno a entender que existe uma heterogeneidade que precisa e deve ser respeitada. Entendo as crenças à maneira de Barcelos e Kalaja (2011), Borg (2003) e WOODS e ÇAKIR (2011), como um elemento inseparável do conhecimento e, portanto, constituinte da identidade do sujeito. O conhecimento do professor está relacionado à interpretação de suas próprias experiências e a reflexão sobre essas experiências. Logo, quando o professor é sensibilizado a refletir sobre as suas crenças, ele se conecta ao seu conhecimento, à sua identidade e às suas experiências de ensino.

As crenças também estão intrinsecamente relacionadas à motivação e essa questão é perceptível na terceira crença do primeiro eixo do questionário depreendida das respostas de seis professores. A crença faz referência ao crescimento profissional proporcionado pela aprendizagem de uma língua estrangeira. A crença de que o aprendizado da língua espanhola favorecerá maiores possibilidades de crescimento profissional e melhores resultados nos processos seletivos tem uma motivação instrumental, ou seja, quando o sujeito entende a importância do ensino e da aprendizagem de línguas a partir de um objetivo utilitário como o de conseguir um emprego ou uma ascensão no trabalho, obter melhores resultados nas provas de línguas de vestibulares e concursos, melhorar o *status* social, dentre outros. A fala dos professores reflete bem essa inter-relação entre crença e motivação instrumental.

Devido à grande concorrência no mercado de trabalho e nos processos seletivos de pós-graduação, torna-se necessário o domínio de mais de uma língua estrangeira (João).

Além de aumentar seu conhecimento de mundo que o ajudará futuramente (Maria).

É de suma importância o ensino de Língua Espanhola nas escolas, tendo em vista o mercado de trabalho (Rosa).

A língua espanhola está em ascensão no mercado de trabalho (Ana).

O idioma possibilita conhecer a cultura de um país e abre oportunidades no mercado de trabalho. Além de ser também conteúdo de avaliações importantes de ingresso no ensino e mercado de trabalho para o jovem (Consuelo).

É mais uma opção para que os alunos ingressem na faculdade, utilizando o espanhol nos exames vestibulares do país, sobretudo o ENEM (Antônio).

A quarta crença encontrada no primeiro eixo do questionário, frequente nas respostas de seis professores, trata-se da relação entre língua e cultura. Os professores destacaram a importância da língua espanhola para a aproximação e conhecimento de uma nova cultura:

O ensino de espanhol dá ao aluno oportunidade de conhecer um novo idioma, nova cultura (Patrícia).

O idioma possibilita conhecer a cultura de um país (Consuelo).

O ensino de uma língua estrangeira proporciona ao aluno um grande conhecimento, não só no quesito de falar outra língua, mas no aprender sobre novas culturas (Maria).

Aprender uma língua neolatina da magnitude do espanhol é fundamental para entendermos nossa própria cultura e dos países vizinhos ao Brasil (Sônia).

Além de ser língua irmã do português, com muitos aspectos culturais importantes, que por tudo o que foi mencionado, acredito que seja interessante para o aluno brasileiro (Joana).

Considero importante porque acredito que o aluno deve possuir a aptidão de dominar várias línguas estrangeiras como também a possibilidade de conhecer outro universo que não seja somente a língua inglesa (Pedro).

Os seis professores consideram que a aprendizagem da língua proporciona a aprendizagem de uma nova cultura, ou seja, língua e cultura são indissociáveis. De acordo com Moreira (2013), a inserção do componente cultural no ensino de línguas ganha mais força a partir do enfoque comunicativo, que supõe algo além da gramática e do vocabulário de uma língua. Para falar uma língua não basta somente conhecer o léxico e as regras gramaticais que a normatiza, mas também seus aspectos socioculturais.

A última crença do primeiro eixo do questionário é apontada somente pelo professor José. A sua crença sobre a importância da língua espanhola na escola corrobora

os princípios das OCEM/2006 de que a aprendizagem de uma língua estrangeira contribui não só para aumentar a sensibilidade linguística do aprendiz quanto à nova língua aprendida como também para uma melhor compreensão da sua língua materna. Tal como as professoras Sônia e Maria apontaram como algo importante para compreender a própria cultura, ele assinala a importância em relação à socialização:

Contribuir para a comunicação, apoiar o aprendizado da língua materna e socialização (José).

As cinco crenças comuns encontradas nesse primeiro eixo refletem que os professores de espanhol de Montes Claros/MG acreditam que o ensino e a aprendizagem da língua espanhola é importante por motivos profissionais, educacionais, sociais e culturais. É certo que as crenças são construídas a partir de conhecimento que adquirimos, vivências e experiências no decorrer da nossa vida. Dessa forma, percebo nas quatro crenças levantadas a inter-relação entre crenças, conhecimento e motivação. Crenças individuais, porém concomitantemente coletivas, uma vez que são amplamente difundidas em cursos de idiomas, escolas e universidades. Inconscientemente ou conscientemente, o conhecimento de dados sobre a língua espanhola, sobre língua e cultura, permearam as crenças desses professores.

Acredito que as crenças atravessam todos os elementos que caracterizam o fazer docente, logo, objetivei na segunda pergunta do questionário conhecer a abordagem de ensinar dos professores, certa de que essa abordagem está atravessada por conhecimentos adquiridos, crenças, pressupostos e experiências. Na pergunta "O que você leva em consideração ao preparar suas aulas de espanhol? Como você descreveria sua abordagem de ensinar essa língua?" consegui depreender cinco crenças comuns aos professores quanto à abordagem de ensinar a língua espanhola, que categorizei como abordagem dinâmica, lúdica, instrumental, contextual e comunicativa.

Dois professores afirmam priorizar a dinamicidade em suas aulas, estimulando o interesse dos alunos e promovendo a participação nas aulas de espanhol:

Busco fazer uma abordagem dinâmica que facilite ao máximo a compreensão da língua pelos alunos, para que dessa forma os alunos respondam com o interesse em participar das aulas e realizar as atividades propostas (Maria).

Tento preparar aulas dinâmicas e interativas sempre buscando o interesse e a participação do aluno (Antônio).

Para a professora Maria, a abordagem dinâmica está associada ao critério facilitador para o aluno, acreditando que a facilidade na compreensão da língua promova maior interesse. O professor Antônio relaciona a dinamicidade com a interação, ou seja, a interação entre professor e alunos estimula a motivação para a aprendizagem. Apesar de não especificar como seria essa abordagem dinâmica, os professores a relacionam à motivação para a aprendizagem.

A abordagem lúdica está presente nas respostas de três professores, que acreditam no estímulo motivacional através de atividades prazerosas:

Tem que ser lúdico e simples, pois os livros não são adequados ao nível do alunado em muitos casos (José).

Busco o lúdico para não deixar a aula muito cansativa (Vera).

Utilizando de metodologias que façam com que eles aprendam de forma fácil e agradável: textos, conversação, músicas, filmes (Clarisse).

Para José e Vera é o lúdico que garante a motivação para a aprendizagem. José, da mesma forma que Maria na abordagem dinâmica, também aponta a questão da facilitação de conteúdo como uma maneira de motivar os alunos para a aprendizagem da língua. A sua crítica ao livro didático reflete sua crença de que é necessário utilizar um recurso facilitador, uma vez que o livro está acima do nível do aluno, por isso a inadequação, sendo necessária, então, uma abordagem lúdica como tentativa de facilitar o trabalho com o material didático. A professora Clarisse não cita literalmente o termo lúdico, não obstante, sua metodologia direcionada a ensinar de forma fácil e agradável, coincide com a crença dos professores José e Vera, que uma abordagem lúdica favorece um ensino menos cansativo, mais fácil e agradável para o aluno, por isso a agrupei nessa categoria. Acredito que tanto a abordagem dinâmica quanto a lúdica estão relacionadas à motivação e me parece que estão relacionadas entre si, uma vez que a utilização do lúdico é uma forma de tornar a aula mais dinâmica.

Dessa forma, entendo que os professores que destacaram a importância de uma abordagem dinâmica e lúdica, acreditam que a dinamização da abordagem é fundamental para cultivar o interesse do aluno e aqueles que associaram a abordagem à facilitação do conteúdo, de maneira consciente ou inconsciente, relacionam a motivação para a aprendizagem ao sentimento de eficácia do aluno. Acreditam que quando o aluno julga que

tem capacidade suficiente para desenvolver uma atividade, existe mais chances desse aluno se motivar para resolvê-la, ou seja, quando o aluno julga que a aprendizagem de espanhol é fácil, ele poderá apresentar mais interesse em aprender a língua. A escolha da abordagem de ensinar do professor diz muito sobre as suas crenças. Conforme Silva (2005, 2010), a abordagem de ensinar do professor está relacionada à forma como eles aprenderam a ensinar a língua e à forma como ensinam, ou seja, está relacionada às suas próprias experiências de aprendizagem.

Na categoria abordagem instrumental para fins específicos, selecionei a forma de trabalho de três professores que elaboram suas aulas com o foco na preparação do aluno para os processos seletivos:

Eu sigo o cronograma do PAES e ENEM. Eu preparo meu material dentro desse cronograma e trabalho de forma que os alunos realmente aprendam a gramática sem estresse (Vera).

Eu levo em consideração a banca de processo seletivo ao qual o aluno vai prestar concurso e o material didático que a escola adota. Também preparo material avulso onde conste alguma temática que, por ventura, não seja abordado nessas variantes (Pedro).

Além de trabalhar com notícias, provas de vestibulares (gramática) (Rosa).

O foco dos professores recai sobre uma abordagem voltada para as necessidades dos alunos visando os processos seletivos de vestibular. Dessa forma, a abordagem do professor tem objetivos e metas claras, preparar os alunos com os conteúdos necessários, considerando o conteúdo programático dos vestibulares de interesse dos seus alunos, para um bom desempenho no processo seletivo. A professora Vera destaca que elabora um material autêntico com foco nos vestibulares de interesse dos seus alunos. O professor Pedro também prepara um material específico quando vê a necessidade de trabalhar algo que não conste no material didático da escola e, ao que tudo indica, a professora Rosa também prepara seus materiais de forma direcionada, visto que leva em consideração as notícias, provavelmente atuais, e provas de vestibulares. Defendo que a forma como o professor ensina está muito vinculada à sua forma de aprendizagem, ou seja, como ele aprendeu o idioma, ao contexto de trabalho ou até mesmo à sua experiência em analisar aquilo que deu certo ou não nas suas aulas.

De acordo com Almeida Filho (2002), uma abordagem de ensino se constitui a partir da reflexão de concepções e de experiências vivenciadas. As crenças dos professores

sobre sua abordagem também sofrem influências externas: instituição de trabalho, outros professores, alunos, material didático etc. Vera e Pedro são professores de escolas particulares, seguem um cronograma direcionado ao vestibular, e Pedro revela, ainda, o direcionamento de suas aulas por meio do material didático, provavelmente uma exigência da escola. Vera demonstra ter autonomia para inovar as suas aulas com o elemento lúdico, como foi mencionado anteriormente, segundo ela, para evitar que suas aulas fiquem muito cansativas. Já o professor Pedro, quando não utiliza o livro, elabora um material voltado para o vestibular, ou seja, seu trabalho tem um direcionamento mais unilateral com respeito à abordagem de ensino, que pode ser uma exigência da escola. A professora Rosa trabalha na rede pública e, além de apresentar uma abordagem de ensino direcionada ao vestibular, também tem autonomia para utilizar outras abordagens, com uma ênfase mais comunicativa, que será apresentada adiante.

A quarta abordagem identificada a partir das falas dos professores é a contextual. Cinco professores defendem o ensino da língua estrangeira em uso, levando em consideração o contexto no qual o aluno está inserido:

Busco levar a meus alunos algo mais próximo de seu cotidiano, não ficar preso em repetições ou só na gramática, quero que eles compreendam e gostem do que está sendo trabalhado (Ana).

O nível de contato com a língua que tiveram até aquele momento e a realidade na qual os alunos vivem (Maria).

O cotidiano do aluno, sua vivência (Consuelo).

Penso na competência, tanto escrita quanto auditiva, bem como no aspecto cultural da língua. (Sônia).

Como leciono para uma turma mista, procuro adequar o conteúdo de modo que ninguém fique prejudicado (Patrícia).

Todos os professores que destacaram essa preocupação de adequar o ensino ao contexto do aluno são professores que lecionam em contextos de escola pública. As experiências desses professores nos seus contextos de trabalho os levaram a construir essa crença da importância de levar em conta o contexto do aluno. As professoras Ana, Maria e Consuelo tentam trazer o ensino da língua para o mais próximo do cotidiano dos alunos, para que faça sentido para eles a aprendizagem do espanhol. A professora Sônia considera importante trabalhar a língua associada ao seu contexto cultural. A professora Patrícia

leciona em uma turma mista, ou seja, ela tem alunos de séries diferentes na mesma sala de aula, logo, considera necessário nivelar os alunos para que nenhum deles fique prejudicado. Considero importante o professor levar em conta o contexto do aluno para traçar o seu planejamento de aula, uma vez que isso pode favorecer o sentimento de pertença do aluno. Ele pode desenvolver um sentimento de pertencimento ao grupo e isso gerar o interesse pela aprendizagem da língua.

O contexto é um fator de extrema importância no ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que pode influenciar a formação, a consolidação ou a mudança de crenças não só dos professores como dos alunos também. É preciso que o professor reflita sobre o porquê de ensinar o espanhol, o que eles esperam que os alunos aprendam, o que os alunos esperam ao estudar a língua. São reflexões que devem ser feitas para cada contexto específico e isso ajudará o professor a definir suas abordagens de ensino para aquele grupo determinado de alunos em um dado momento.

Nesse sentido, quando os professores apresentam uma preocupação com o contexto no qual os alunos estão inseridos, eles estão refletindo sobre as suas crenças. Consoante Barcelos (2006), isso é muito importante, porquanto possibilita ao professor compreender o comportamento dos alunos, permitindo-lhe agir coerentemente na utilização de diferentes abordagens e prevenindo possíveis conflitos entre eles.

A professora Sônia menciona o aspecto cultural e, justamente por isso, agrupei-a nessa categoria, uma vez que a língua está dentro de um contexto de uso em que os aspectos culturais podem influenciar grandemente. Para Guimarães e Bzuneck (2008), as regulações externas são as práticas e prescrições culturais que se tornam valores, crenças e compreensões pessoais.

Existe uma interdependência entre crenças e contexto. As crenças são socialmente construídas e situadas contextualmente, uma vez que nascem da nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de reflexão sobre elas (BARCELOS, 2001, 2004, 2006; KALAJA, 1995, PEREIRA, 2005; FERREIRA, 2014). O contexto é dinâmico e atualizado, visto que varia a todo instante. Conforme Canagarajah (2013), é preciso entendê-lo na sua complexa relação de interdependência entre o tempo, o espaço e a sociedade, com a sua mobilidade constante, uma vez que é construído e reconstruído pelos interagentes no uso da linguagem.

A quinta categoria está relacionada à abordagem de ensinar voltada à comunicação. Três professores informaram utilizar uma abordagem comunicativa em suas aulas:

É possível inserir nas metodologias estratégias que chamam a atenção do aluno para a conversação e compreensão auditiva. Um meio utilizado, por exemplo, é a comunicação integral em espanhol nas aulas ministradas (João).

Tento utilizar uma abordagem comunicativa e utilizar o máximo de materiais autênticos que eu tenho acesso (Joana).

Também trabalho com músicas, telenovelas, filmes, para que eles tenham contato com a pronúncia dos diferentes países que falam a língua; ou seja, procuro trabalhar com mais ênfase em uma abordagem comunicativa (Rosa).

Esses professores destacam a importância de uma abordagem comunicativa, que acreditamos ser essencial nas aulas de língua para romper com o paradigma estruturalista/formalista. No entanto, é necessário ter clara a ideia de que uma abordagem comunicativa vai muito além de uma listagem de palavras ou repetição das falas do professor. É preciso desenvolver nos alunos a interação comunicativa entre professor-aluno e entre aluno/aluno, tanto de forma oral como escrita. Comunicação não se restringe à oralidade. Faz parte da abordagem comunicativa promover o uso autêntico da língua, levando em consideração o nível de proficiência do aluno, estimulando, assim, o desenvolvimento de sua autonomia.

Todas as abordagens de ensino utilizadas pelos professores e categorizadas nesse segundo eixo têm o mesmo objetivo: ensinar a língua espanhola. Porém, cada uma delas apresenta diferenças quanto ao ponto central do ensino, o que vem reafirmar o que Almeida Filho (2002) defende sobre o papel nas crenças na abordagem utilizada pelo professor, já que sua constituição depende de fatores internos e externos, como: conhecimento, experiências vivenciadas, local de trabalho, comunidade escolar, material didático, dentre outros. Para Barcelos (2004), as crenças não são constituídas de forma independente, mas ao contrário, são interdependentes e dinâmicas, ou seja, as crenças dos professores influenciam a sua abordagem de ensino, da mesma forma que a abordagem utilizada pode influenciar as suas crenças. Isso deixa claro, que vários fatores estão presentes na decisão do professor no seu processo de ensino. As crenças dos professores podem, muitas vezes, não coincidir com as crenças da instituição em que trabalha e o professor precise adotar uma abordagem de ensino que vai contra a sua crença sobre a melhor forma de ensinar.

Nesse primeiro momento da pesquisa, foi possível ter uma ideia de como os professores entendem a sua prática de trabalho, ainda que de forma superficial, dado que o

questionário não permitiu maior aprofundamento. É importante ressaltar que não é interesse da minha pesquisa julgar as crenças dos professores, mas ao contrário, pretendo criar oportunidades de reflexão para que os professores possam pensar sobre as suas próprias crenças, as crenças que o circundam e avaliar a necessidade de mudança. Conforme Barcelos (2004), a tomada de consciência das suas próprias crenças já é um primeiro passo para a constituição de professores reflexivos e críticos. É fundamental que o professor consiga avaliar o que é positivo ou negativo na sua forma de ensino, quais estratégias funcionam melhor, quais as crenças de seus alunos sobre a melhor forma de aprender, quais as crenças comuns partilhadas pela comunidade escolar, dentre outras. Na verdade, o professor precisa se ver como agente do fazer docente e ter consciência do seu agenciamento.

Para fechar o meu questionamento sobre crenças, a terceira pergunta do questionário, "Como você vê seu papel como professor de espanhol na instituição em que você leciona?", teve como objetivo conhecer o que significa para o professor a sua função, saber quais são as crenças dos professores sobre a sua própria imagem profissional, levando em conta o contexto no qual ele está inserido e tentar depreender indícios da sua motivação docente relacionada às suas autocrenças. Nesse sentido, identifiquei três autoimagens nas afirmações dos professores: desvalorizado, importante e mediador.

A primeira categoria (desvalorizado) engloba as respostas de dois professores, que se mostraram bastante descontentes com a sua imagem docente, sobre como eles são tratados na escola:

Infelizmente não é valorizado como deveria (Vera).

Sinceramente, muito menosprezo. Muitas vezes sinto como se a disciplina de Espanhol não é valorizado por ninguém. Não vejo valorização na fala dos pais e responsáveis; o aluno não possui maturidade suficiente para perceber e valorizar a disciplina em comparação às outras disciplinas; os supervisores, diretores e corpo de educadores da escola não veem a disciplina língua espanhola como uma verdadeira disciplina e a tratam (nos tratam) como um "corpo estranho" na escola, sem relevância, prejuízo e perda de tempo significativo (Pedro).

Pedro e Vera atuam em contexto privado e se sentem desvalorizados profissionalmente. A professora Vera não expõe nessa resposta os motivos que a fazem se sentir desvalorizada, porém a professora deixou um comentário no final do questionário, em um espaço que deixei reservado justamente para que os professores escrevessem algum

comentário que considerassem importante, que expõe os fatores externos que lhe causam esse sentimento de desvalorização, como mostra o excerto:

Gostaria que o idioma fosse valorizado pelas instituições. Eu gostaria de crescer dentro da minha profissão, mas as instituições não nos ajudam. (Vera)

A professora não tem perspectiva de crescimento na profissão, porque considera o espanhol um idioma desvalorizado e não percebe o interesse das instituições em ofertá-lo. Dessa forma, ela sente que o seu crescimento é podado. Acredito que a professora Vera considera o espanhol como um idioma desvalorizado por não ter alcançado uma grande projeção apesar da lei da obrigatoriedade da oferta. Provavelmente ela esperava, como a grande maioria, que o espanhol fosse efetivado nas escolas da mesma forma que a língua inglesa é. Porém, as escolas da cidade, principalmente as públicas, não efetivaram o ensino do espanhol, o que acarreta a sua falta de perspectiva de crescimento na carreira. A professora trabalha, tem uma carga horária relativamente maior que outros colegas de profissão, porém tinha perspectiva de crescer mais, de dar mais aulas, de expandir o seu contexto atual de trabalho, mas não vê possibilidades disso acontecer devido à falta da disciplina nas escolas. Essa falta de perspectiva na carreira provoca um sentimento de frustração na professora, que sente seu trabalho desvalorizado.

O professor Pedro sente que a disciplina de espanhol é desvalorizada por toda a comunidade escolar, desde os pais dos alunos até os diretores da escola, e também é desvalorizada em relação às outras disciplinas. Esse contexto de desvalorização profissional sentido pelo professor reforça a formação de uma imagem negativa do professor de espanhol fazendo com que ele não se sinta pertencente ao grupo escolar do qual ele faz parte. Dado que o contexto tem uma forte influência na constituição das crenças e da motivação, essa imagem negativa, consequentemente, influencia a prática desse professor.

De acordo com Turner (2001), as pesquisas sobre a influência dos contextos educativos variam de ideias macro, como a de uma cultura como contexto, para ideias micro, estudo de como duas pessoas interagem, por exemplo. Para as autoras, os contextos educativos incluem elementos sociais, como professores, colegas e alunos, elementos culturais, como normas e valores, e elementos de instrução de materiais, como conteúdos, currículos e tarefas. Tudo está dentro de um contexto, que deve ser entendido não como algo fixo e imutável, mas como algo interno ao indivíduo, ou seja, é a percepção que o

indivíduo tem sobre o meio no qual ele está inserido. O contexto está relacionado à identidade. Dessa forma, o contexto é uma fonte de informação que pode influenciar ou não no engajamento do indivíduo, ou seja, em sua motivação.

Os professores Vera e Pedro sentem as influências do macro contexto, relacionadas à cultura de não valorização de línguas estrangeiras que existe no país e também sentem as influências do micro contexto. A professora Vera por não ter mais oportunidades de trabalho na cidade e o professor Pedro, dentro do seu próprio local de trabalho, por se sentir excluído. Essas crenças vão constituindo a identidade profissional desses professores e certamente influenciarão a sua prática.

O macro contexto que envolve a lei da obrigatoriedade do espanhol e o micro contexto da cidade de Montes Claros, que não tem uma oferta efetiva da língua espanhola, é comum a todos os professores da pesquisa, porém cada professor ainda tem o seu micro contexto de atuação, ou seja, o contexto das relações estabelecidas no seu local de trabalho, que também são interpretadas a partir de outros contextos vividos por cada sujeito. Dessa maneira, por mais que alguns contextos sejam comuns aos professores, cada um vai sentir, interpretar e dar sentido de maneira única, visto que a compreensão do contexto está intrinsecamente relacionada à identidade e às crenças dos sujeitos. Dessa forma, sete professores apresentaram uma imagem bem diferente da imagem de desvalorização apresentada pelos professores Pedro e Vera. Esses professores ressaltaram uma autoimagem positiva, veem como importante o seu papel docente:

Eu vejo como um papel de extrema importância, um professor que tem algo a mais para transmitir aos alunos. (Patrícia)

Importante, pois estimulo o aprendizado através da motivação. (Consuelo)

Um papel de muita importância já que a língua é obrigatória e os alunos têm gostado de aprender espanhol. (Sônia)

Tenho um papel atuante e participativo. Inicialmente a escola não valorizava o papel do professor de espanhol, mas depois de constatar o bom trabalho realizado, exemplo: domínio do conteúdo, segurança e aulas bem preparadas, a escola passou então a valorizar o professor de espanhol. (Antônio)

O vejo com muita seriedade, uma vez que em Montes Claros há poucas escolas que oferecem o ensino da Língua Espanhola e com essa possibilidade de mudança do Ensino Médio, vejo que é necessário me empenhar e mostrar resultados, para que assim, talvez a realidade que o Espanhol se encontra seja modificada fazendo com que os alunos também percebam que é importante para eles. (Maria)

Atualmente, considero importante, já que o idioma é cobrado de maneira incisiva na grade curricular. Mas, diante da ameaça da reforma do Ensino Médio, já sinto mudanças quanto à valorização da língua no ensino regular (João).

Há instituições e instituições, em algumas nosso papel é valorizado, em outras não há o menor apoio (Joana).

As professoras Patrícia, Consuelo e Sônia destacam a importância do seu papel docente com base na relação professor-aluno. Entendem o papel do professor como mediador e incentivador do aprendizado do aluno e isso lhes possibilita uma autoimagem de importância. Além do interesse dos alunos, a professora Sônia destaca a obrigatoriedade da língua como um fator positivo para a sua autoimagem docente. O professor Antônio revela sua busca pelo reconhecimento institucional e pelo fato de ter alcançado tal reconhecimento. Ele se sente valorizado pela instituição e tem uma autoimagem positiva do seu papel docente. A professora Maria considera o seu papel importante, uma vez que o conduz com muita seriedade o seu trabalho, porém a professora se vê ameaçada pelas possíveis mudanças na lei. Dessa forma, tenta mostrar resultados na tentativa de conseguir o reconhecimento da importância do ensino de espanhol, independente da legislação vigente. O professor João também se sente ameaçado pelas mudanças na lei, uma vez que um dos motivos que reforçam a sua importância como professor de espanhol é a efetivação do espanhol na grade curricular da instituição. Dessa maneira, tanto Maria quanto João temem a desvalorização da língua no ensino regular caso o espanhol deixe de ser uma disciplina de oferta obrigatória. Por fim, a professora Joana avalia a sua importância pelo reconhecimento da instituição.

A partir dessa análise, percebo que as professoras Patrícia e Consuelo associaram a sua importância como docente a um componente intrínseco, ou seja, a importância por contribuir para a aprendizagem do aluno. Os outros professores relacionaram o seu papel de importância como docente às suas condições de trabalho, ao reconhecimento dos alunos e das instituições, bem como ao respaldo das políticas públicas ainda vigentes naquele momento. De acordo com Moreira (1997), nas pesquisas que ele realizou no final da década de 90, as instituições de ensino e seus dirigentes costumavam defender que os professores eram naturalmente satisfeitos, visto que a profissão supria todo o suporte necessário para que tivessem um bom desempenho. Também Dörnyei (2011) ressalta que o componente intrínseco seria o principal componente da motivação docente. Considerando que a autoimagem do professor influencia a sua motivação para o trabalho, percebo que os

resultados iniciais da minha pesquisa demonstram o contrário de pesquisas realizadas anteriormente, visto que somente duas professoras associaram o seu papel docente ao componente intrínseco, ou seja, à importância de contribuir socialmente, educando e transmitindo conhecimento aos alunos. Os demais professores associaram a importância do seu papel ao reconhecimento do outro e às políticas públicas. A influência do outro e dos fatores externos foi mais preponderante na autoimagem dos professores pesquisados.

É importante que o professor desenvolva uma autoimagem positiva do seu papel social, tendo em vista que o seu desempenho pode ser influenciado pelas suas autoimagens. De acordo com Bolfer (2008), é importante que o professor se sinta motivado a “ser professor”, porém são vários os fatores que podem prejudicar essa motivação, como: ideologias contrastantes do professor e da instituição de trabalho; falta de harmonia entre a administração educacional e os professores; mudanças sociopolíticas e econômicas; crise das instituições sociais e familiares, dentre outros. Acredito que existe uma relação de interdependência entre as crenças, a motivação, o contexto e a ação dos sujeitos. Logo, um contexto desfavorável a uma crença positiva do professor sobre o seu papel pode gerar desmotivação que afetará, consequentemente, a sua ação. É importante evidenciar que no período em que os professores responderam ao questionário, a lei 11.161/2005 ainda estava vigente e a nova BNCC ainda não havia sido aprovada. Dessa forma, observando a influência dos fatores externos para a imagem do papel do professor de espanhol, é possível que diante de um contexto político de retirada da obrigatoriedade da língua essa autoimagem do professor possa deixar de ser positiva.

Dando sequência a análise das autoimagens, foi possível categorizar, além das autoimagens de desvalorização e de importância reveladas pelos professores, uma autoimagem de professor como mediador, como mostram os excertos abaixo:

Mediador por trazer o conhecimento aos alunos e também incentivador, pois uma nova língua será importante na construção do futuro dos mesmos (Clarisse).

Mediador (Rosa).

Dois docentes mencionaram o seu papel como mediadores do ensino, ou seja, o professor se vê como um facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem, que colabora efetivamente para que o aluno alcance seus objetivos. O professor mediador

descentraliza o papel de detentor do conhecimento para assumir um papel de mediação entre o aluno e o processo de aprendizagem.

Para finalizar a análise das crenças sobre como o professor vê o seu papel docente na instituição em que leciona, dois professores deram respostas que não respondem ao questionamento feito. O questionário é um instrumento que tem as suas limitações e uma delas, já mencionada por Gil (2008), é a possibilidade de resultados diversos, já que as questões podem ser interpretadas de formas diferentes e o sujeito não tem o auxílio do pesquisador em caso de dúvidas. Nesse sentido, a utilização de mais de um instrumento de pesquisa é fundamental para tentar, a partir da triangulação dos dados, suprir falhas pontuais. De qualquer maneira, fazendo uso da metáfora utilizada por Ely, Vinz, Downing e Anzul (2006): eu não quero fazer como as irmãs da Cinderela de tentar encaixar os pés no sapatinho que não cabe. Não quero que os dados se encaixem nas categorias, ao contrário, quero que eles sejam os direcionadores da pesquisa. Dessa forma, não encaixei essas respostas em nenhuma das categorias nos temas anteriormente explicitados tampouco os descartei, porque considero que são importantes para a pesquisa. Portanto, apresento as respostas dos professores e, em seguida, a sua análise:

Não sei se tem um papel exclusivo do professor de espanhol. Acredito que é tarefa de todos, trabalhar com retidão e ética, independente da função que exerça. Dessa forma busco dar o melhor de mim no que eu faço. (Ana)

Uma matéria a mais, como atrativo para a grade a ser oferecida aos pais na procura de clientes alunos. (José)

A professora Ana, a meu ver, parece expressar um sentimento de não identificação social, uma vez que ela não consegue descrever o seu papel docente. Ela tem valores e ações correspondentes a sua identidade pessoal, mas não se identifica ao grupo social (professor). Segundo Oyserman (2012), a identidade é construída dinamicamente levando em conta o contexto no qual os indivíduos estão inseridos. Existe a identidade pessoal, ou seja, traços e características constituídos através das relações com o grupo social, e a identidade social, que está relacionada ao papel social exercido na sociedade. Ela funciona como uma orientação que direciona o indivíduo nas suas escolhas. As pessoas interpretam situações de dificuldade ou facilidade e direcionam suas escolhas a partir da congruência com a sua identidade. Dessa forma, o sentimento de autoconhecimento é importante, visto que proporciona ao indivíduo um sentimento de estabilidade, de pertencimento.

Possivelmente, a professora Ana não se identifica no seu papel social, de professora de espanhol. Isso pode afetar o sua motivação e consequentemente o seu fazer docente.

O professor José também não descreve o seu papel como professor. Ele fala da língua espanhola como sendo algo a mais a ser ofertado pela escola, ressoando em uma não congruência com a identidade social de professor. Além disso, o professor também apresenta uma visão mercadológica da educação, quando se refere aos alunos como “clientes”, uma crença comum no mundo contemporâneo devido à globalização econômica, que pressupõe um novo modelo educacional, dando maior ênfase ao conhecimento como objeto de consumo em detrimento de seu valor cultural. Segundo Bohn (2000), a globalização impôs uma nova configuração da educação, a cultura passou a ser subjugada aos condicionamentos da lucratividade e o ensino de línguas deixou de ser visto como um bem educacional e cultural e passou a ser apresentado como um produto importante para a competitividade do mercado de trabalho.

Em grande parte das respostas sobre o seu papel docente na instituição em que leciona, os professores restringiram seu papel docente ao papel institucional, o que me faz acreditar que fatores externos como pouca oferta de trabalho, ameaça de perder o emprego diante da revogação da lei 11.161/2005, a desvalorização desse profissional nas instituições influenciam fortemente as suas crenças, que muitas vezes, centraliza sua função na sua condição de trabalho, de insegurança e de desvalorização em detrimento do seu papel formador, como agente direto na formação de cidadãos reflexivos e críticos.

Nesse contexto, a prática educativa do professor é marcada por suas crenças, convicções e escalas de valores que compõem seu discurso pedagógico e esse discurso pode ser abalado pelos fatores externos que trazem insegurança a esse profissional, da mesma forma que pode influenciar a sua motivação. Dessa maneira, passo agora para a análise da motivação inicial dos professores de espanhol de Montes Claros.

4.1.2 A motivação dos professores de espanhol

O modelo motivacional proposto por Dörnyei, em 2005, é o ponto de partida para analisar a motivação dos professores nessa fase inicial da minha pesquisa. O autor propôs um modelo para melhor compreensão da motivação, conhecido como sistema automotivacional de aprendizagem de uma segunda língua, no qual o próprio sujeito é o

centro da motivação. O autor postula que os sujeitos criam imagens de si mesmos, ao se imaginarem pertencentes a uma comunidade global. Essas imagens seriam os "eus possíveis", imagens desejadas, ideais, como também imagens temidas, das quais os sujeitos gostariam de se afastar. Essas autoimagens (metas, aspirações, motivos e medos) têm uma forte influência na motivação e envolvem imagens e sentidos tangíveis, funcionando, portanto, como construtos reais para os sujeitos. Assim, é possível considerar que sua teorização dos "eus possíveis" aborda um "eu-ideal", que está relacionado às metas e aspirações do sujeito, ou seja, aquilo que ele gostaria de ter ou ser no futuro; um "eu-dever", referente aos atributos que o sujeito acredita que deveria ter para evitar possíveis resultados negativos; e um "eu-temido", aquilo que o sujeito teme se tornar no futuro. De acordo com esse modelo, a motivação deriva da tentativa de diminuir as discrepâncias entre o "eu-ideal" e o que o indivíduo é atualmente, como também de reduzir a distância existente entre o "eu-ideal" e o "eu-dever".

Com base no modelo motivacional proposto por Dörnyei, elaborei três questões para identificar os "eus possíveis" dos professores nesse momento inicial da pesquisa. Dessa forma, a primeira pergunta "Como você descreveria sua motivação para ensinar espanhol na instituição em que você leciona?" foi elaborada com o objetivo de conhecer como estava a motivação do professor, naquele primeiro momento. A segunda pergunta está relacionada ao "eu-ideal" do professor: "Que tipo de professor você deseja ou gostaria de se tornar?". Por fim, a última pergunta "Que tipo de professor você tem medo de se tornar ou não quer se tornar?" estabelece uma relação com o "eu-temido" do sujeito, aquilo que ele teme se tornar futuramente. Sobremaneira, a reflexão sobre essas questões consequentemente direciona a outra reflexão: o que é necessário fazer para alcançar as metas desejadas e se afastar daquilo que considera negativo, ou seja, o eu-dever.

Defendo como Dörnyei (2004, 2005, 2009, 2011, 2012) que a motivação é algo complexo e dinâmico, que varia constantemente, uma vez que existe uma inter-relação entre sujeito, tempo e contexto. Assim como o sujeito, o tempo e o contexto estão em constante movimento, dentro de um processo de constituição contínuo, também a motivação, como algo inerente ao sujeito pode variar a partir de influências internas como também externas. Apesar de defender sua constante variabilidade, foi necessário tentar entender de uma maneira geral como os professores se viam naquele momento inicial de pesquisa, como se sentiam com a situação do espanhol na cidade.

Após submeter as respostas dos professores à análise de conteúdo (BARDIN, 2016), consegui ter uma visão geral dos “eus possíveis” dos professores, conhecendo, sobre os seus anseios, aspirações, desejos e medos. Para isso, utilizei a mesma base da matriz construída para analisar as crenças para mapear a motivação dos docentes, tendo em vista os mesmos objetivos: facilitar a leitura e a apresentação dos dados e conseguir maior agilidade na análise.

QUADRO 04: Matriz de mapeamento da motivação dos professores de espanhol de Montes Claros.

Eixo Perguntas	Categoria	Descrição	Frequência
1. Como você descreveria sua motivação para ensinar espanhol na instituição em que você leciona?	Motivado	O professor se sente motivado pelo trabalho desenvolvido na escola, pela boa recepção da comunidade escolar e por sua própria preparação para as aulas.	6
	Motivado/desmotivado	O professor se sente motivado, porém demonstra insatisfação quanto à oferta da língua.	6
	Desmotivado	O professor se sente desmotivado devido à desvalorização no trabalho	1
2. Que tipo de professor você deseja ou gostaria de se tornar?	Valorizado	O professor gostaria de se sentir valorizado pelos alunos, instituições de ensino e Estado.	4
	Mais qualificado	O professor gostaria de se qualificar mais para desempenhar melhor o seu trabalho.	6
	Livre	O professor gostaria de se sentir mais livre para ensinar, sem restrições.	1
3. Que tipo de professor você tem medo de se tornar ou não quer se tornar?	Acomodado	O professor expressa o desejo de não se acomodar, buscando inovação e motivação para o trabalho.	9
	Desvalorizado	O professor expressa o medo de não ter espaço no mercado de trabalho.	2
	Tradicionalista	O professor não quer se tornar um profissional tradicionalista, que dê uma aula tediosa.	2

Fonte: a autora

Para entender as autopercepções dos professores e sua relação com a motivação a primeira pergunta formulada "Como você descreveria sua motivação para ensinar espanhol na instituição em que você leciona?" teve o intuito de conhecer a motivação atual dos professores de espanhol participantes da pesquisa. Na segunda, "Que tipo de professor você deseja ou gostaria de se tornar?", o objetivo foi conhecer as metas e aspirações desses professores, conhecer seu "eu ideal". E a terceira, "Que tipo de professor você tem medo de

se tornar ou não quer se tornar?" foi elaborada para saber qual seria o seu "eu temido", aquilo que o professor quer evitar em sua carreira docente.

A partir das respostas dos professores à primeira pergunta, foi possível dividir os professores em três categorias: motivado; motivado/desmotivado; e desmotivado. Por conseguinte, a primeira categoria diz respeito aos professores que, no geral, se consideram motivados:

Eu me sinto motivada pela quantidade de alunos que buscam o espanhol como opção no PAES e no ENEM (Vera).

Sou motivada, uma vez que há espaço para desenvolver minhas aulas e projetos culturais (Consuelo).

Como na minha escola as aulas são no turno regular, me sinto bem motivada, pois a disciplina é vista de maneira importante como as outras (Rosa).

Ótima. Eu me sinto realizada como professora de Língua Espanhola. Os alunos gostam muito do meu trabalho, tiram boas notas e tenho a sensação de dever cumprido ao finalizar as atividades diárias (Clarisse).

O próprio contato com a língua e a oportunidade de ensiná-la aos alunos me motiva (Sônia).

Procuró ler bastante antes de passar o conteúdo aos alunos, faço brincadeiras, jogos, projetos, etc. Tudo isso para motivar os alunos (Patrícia).

Percebi nas respostas dos professores o quanto a motivação é um aspecto individual e está relacionada ao contexto de atuação cada um. Para Vera, a motivação é experienciada ao perceber que muitos alunos buscam pelo espanhol nos processos seletivos. Para as professoras Consuelo e Rosa, a motivação está relacionada à valorização da língua estrangeira nas instituições em que lecionam. A primeira, por ter autonomia para desenvolver o seu trabalho e a segunda, por ter o seu conteúdo em nível de igualdade com os demais conteúdos da escola. A professora Clarisse se sente motivada devido à motivação dos alunos e o seu bom desempenho nas avaliações. Para Sônia, só o fato de ter contato com a língua já a motiva. Já Patrícia relaciona sua motivação à sua preparação para as aulas e a tentativa de motivar os seus alunos.

Conforme Dörnyei (2011), quatro aspectos são muito relevantes e estão relacionados particularmente à motivação do professor, sendo eles o componente intrínseco, os fatores contextuais, o eixo temporal e a fragilidade da profissão. Nessa perspectiva, o componente intrínseco está relacionado a um desejo interno de contribuir

socialmente na formação dos alunos. As professoras Sônia e Patrícia ressaltaram o aspecto intrínseco ao destacar que a possibilidade de ensinar os seus alunos já lhes faziam sentir motivadas. Um comportamento intrinsecamente motivado, conforme Deci e Ryan (1985), envolve a autonomia do sujeito, a sua aproximação com o outro e um sentimento de eficácia. Já a professora Clarisse destacou um sentimento de autoeficácia como um aspecto motivador ao julgar como positivo, com base no comportamento e no desempenho dos alunos nas avaliações, o desenvolvimento do seu trabalho, ou seja, a sua capacidade de possibilitar a aprendizagem dos seus alunos. A professora Consuelo também apresentou um sentimento de autoeficácia ao se sentir com autonomia para desenvolver as suas aulas e os seus projetos, conforme as suas próprias escolhas. E as demais professoras apontaram as condições externas como aspectos motivacionais, relacionando a motivação para ensinar a língua espanhola ao reconhecimento do seu trabalho pelo outro e às condições de trabalho nas suas instituições. Corroboro o posicionamento de Dörnyei (2011) de que o núcleo da motivação se centra no indivíduo e no seu mundo interior, que depende do indivíduo em si mesmo, da sua motivação individual, que está relacionada à cultura particular e a história de vida de cada um. No entanto, é preciso reconhecer que os fatores externos exercem uma grande influência na motivação dos professores e para alguns esses fatores são preponderantes para um comportamento motivado.

Como vimos no arcabouço teórico deste estudo, a motivação está em constante mudança e alguns professores demonstraram em seus dizeres autoconhecimento dessa variação, uma vez que se dizem motivados, porém apresentam reclamações que sugerem a sua desmotivação quanto ao ensino da língua espanhola:

Atualmente estou otimista, acredito que contarei com estrutura e apoio melhor (Joana).

Minha maior motivação é motivar meus alunos, por isso me sinto motivado, em contrapartida a direção das escolas não tem muito interesse que o espanhol se consolide, isso é um fator de desmotivação (Antônio).

Por consciência de que ensinando ela será valorizada e os alunos chegarão a gostar dela e ser útil na vida deles (José).

Posso dizer que minha motivação se concretiza no fato de ainda acreditar que a realidade enfrentada pelos professores de Espanhol mudará e pela boa recepção dos alunos e principalmente da escola que trabalho, não impondo a língua a ser ensinada, mas deixando aos alunos a escolha (Maria).

Mesmo sendo habilitado em Língua Portuguesa, sinto, ao ministrar as aulas de Língua Espanhola, uma alegria diferenciada, mas com respingos de preocupação com o até quando tal disciplina fará parte da grade obrigatória na instituição onde leciono (João).

Eu fico feliz quando eu vejo que a escola oferece o espanhol, pois são raras as que fazem isso aqui em Montes Claros, então eu busco ser uma boa profissional, trabalhar corretamente, levar meus alunos a gostarem das aulas, ser um diferencial (Ana).

Verifiquei nas respostas dos seis professores o quanto a motivação sofre influência do contexto. Por mais que alguns professores afirmaram se sentir motivados apontando componentes intrínsecos como o desejo de ensinar e o gosto pela língua, os fatores externos como as fragilidades da profissão são apontados como aspectos que desmotivam. A professora Joana ressalta se sentir motivada “atualmente” porque acredita que terá apoio da instituição para realizar seu trabalho, dando a entender que antes isso não ocorria, logo um fator desmotivador para ela. O professor Antônio também vê como um fator desmotivador a falta de apoio da instituição em que trabalha. O professor José e a professora Maria alimentam sua motivação na esperança de dias melhores para a sua profissão, de uma maior valorização por parte dos alunos e das instituições de ensino. Logo, acredito ser possível inferir que o contexto atual não é favorável para motivá-los ou para motivar os seus alunos. O professor João tem a segurança de ser habilitado em outra disciplina, no entanto, se sente desmotivado perante o risco que sofre de perder o trabalho em que atua como professor de espanhol. A professora Ana se sente feliz quando vê que existe a oferta da disciplina, mas um fator que a desmotiva é a pouca oferta de trabalho, já que são raras as escolas da cidade que ofertam a disciplina.

Para Ushioda (2001), são os pensamentos e crenças que moldam e direcionam as ações dos indivíduos. Dessa forma, verifico que por mais que a motivação desses professores sofra influências externas negativas, eles ainda mantêm uma motivação para o trabalho com base na crença de que a situação contextual da língua espanhola irá melhorar na cidade.

Um único professor que já havia afirmado na última pergunta sobre crenças a sua insatisfação com o seu papel docente, tendo em vista a falta de valorização da língua espanhola, integrou a categoria "desmotivado":

Me sinto como se estivesse no lugar errado, no momento errado. Me sinto muito péssimo, desvalorizado e desmotivado (Pedro).

O professor Pedro, em todas as suas respostas, foi bastante enfático quanto ao fato de se sentir desvalorizado. As influências externas, mencionadas por ele em suas respostas, levaram esse professor a construir crenças muito negativas quanto ao seu papel como professor de espanhol, que refletem no seu discurso: professor menosprezado, sem relevância, considerado um passatempo, desvalorizado por pais, alunos, supervisores, diretores e demais professores.

Na segunda pergunta “Que tipo de professor você deseja ou gostaria de se tornar?”, envolvendo o “eu ideal” desses professores, consegui identificar três tipos de autoimagem. A primeira delas gira em torno da valorização profissional. Quatro professores almejam ser valorizados no futuro, já que a falta de valorização foi o maior empecilho externo apontado como fator desmotivador.

Um profissional respeitado, respaldado por competência, bem sucedido e feliz na profissão que escolhi e na área que escolhi (Pedro).

O melhor com certeza. Crescer seria uma opção dentro da minha profissão. Infelizmente não é possível. O idioma não é valorizado. As instituições não nos ajudam em nada. Nosso crescimento é podado constantemente (Vera).

Professor que estimula e tem o respeito de todos no desempenho de minha função: ensinar (Consuelo).

Uma professora que seja bem valorizada pelos governantes, com maior tempo para preparar suas aulas, melhores materiais (sala de língua estrangeira) e com melhor salário (Rosa).

As respostas dos professores refletem uma forte desmotivação. Por mais que esperem melhorias futuras, não acreditam muito que haverá mudanças. Conforme Dörnyei (2009), por mais que o eu ideal esteja relacionado àquilo que o indivíduo almeja se tornar no futuro, ele não está completamente separado da realidade, isto é, não pode ser uma fantasia totalmente implausível. O indivíduo visualiza o futuro a partir de uma realidade presente, logo o eu ideal envolve imagens e sentidos tangíveis. Dessa forma, é plausível a falta de crenças de melhorias futuras, tendo em vista a realidade desmotivadora desses professores e, principalmente, a percepção de que essa mudança não depende somente do seu esforço e desempenho, mas sim de outros, como uma política linguística que favoreça a efetivação da língua espanhola, apoio das instituições, maior oferta de trabalho, etc. Conforme Bandura (1989), quanto mais o sujeito acredita na sua eficácia, ou seja, na sua capacidade para a realização de uma atividade, maior será a sua motivação para a ação,

porém se o sujeito não julga ter a capacidade suficiente, uma vez que nesse caso em específico não depende somente do seu desempenho, mas de uma política linguística, que não cabe a ele, mas ao Estado a regulamentação da lei, o seu julgamento negativo poderá desmotivá-lo.

O professor Pedro confirma sua insatisfação e infelicidade atuais com a profissão, uma vez que não se sente valorizado, respeitado, nem respaldado. A professora Vera, que afirmou anteriormente se sentir motivada pela quantidade de alunos que procura o espanhol no vestibular, demonstra insatisfação em não ter oportunidade de crescimento, ou seja, o eixo temporal, apontado por Dörnyei (2011), é um fator de desmotivação para a professora que não vê possibilidade de ascensão na carreira. Consuelo e Rosa, que não haviam apontado insatisfação nas respostas anteriores do questionário, relatam aqui a necessidade de respeito e estímulo. Rosa lista a falta de tempo, poucos materiais, a falta de instalações adequadas para o ensino de língua estrangeira e baixo salário como fatores negativos da profissão.

Essa distância entre os "eus ideais" e a realidade dos professores gera desmotivação, que se confirma também nos comentários deixados por alguns deles no final do questionário. Deixei um espaço aberto para que os professores, caso tivessem o desejo de tecer algum comentário que julgassem ser importante, utilizasse aquele espaço para expô-lo. Oito professores deixaram seus comentários. Quatro deles reclamaram sobre a falta de valorização, não só do ambiente escolar em que trabalham, como também da desvalorização do governo, que não toma medidas para concretizar e consolidar o ensino de espanhol no país.

Infelizmente, o panorama educacional para o profissional de Língua Espanhola está cada momento mais fechado, desvalorizado e sem estímulo por todas as partes. Acredito que os que ainda persistem nesta caminhada de luta são verdadeiros "Heróis da Língua Espanhola". Nós travamos verdadeiras batalhas com todos, inclusive com nós mesmos, pois acreditamos no que fazemos e fazemos bem feito. Espero que nosso futuro seja positivo e diferente dos dias atuais onde até mesmo o Governo Federal nos desvaloriza. Precisamos nos fazer ser ouvidos e respeitados, não queremos ser uma disciplina morta queremos ser uma disciplina que traga conhecimento e respeito. (Pedro)

Gostaria que o idioma fosse valorizado pelas instituições. Eu gostaria de crescer dentro da minha profissão, mas as instituições não nos ajudam. (Vera)

O professor de língua espanhola sofre muito preconceito na escola pública, os outros professores e a direção enxergam a gente como intrusos, um trabalho a mais que eles (a gestão escolar) terão. (Patrícia)

Se os órgãos competentes dessem apoio e tivessem interesse na consolidação do espanhol, sem dúvida, estaríamos muito mais motivados para exercer o nosso trabalho que é fundamental para os alunos, principalmente para aqueles que irão prestar o ENEM. (Antônio)

Esses comentários confirmam mais uma vez que, embora os professores de espanhol procurassem motivações externas como o interesse do aluno e as crenças pessoais de que a situação do ensino de espanhol no país pudesse melhorar, o cenário naquele momento já não era positivo. Entendo que as expectativas funcionem como uma previsão que os sujeitos fazem de acontecimentos futuros e corroboro o conceito de Ribas (2008) de que as expectativas têm como base as experiências de ensino anteriores, sendo, portanto, previsíveis. Dessa maneira, se os professores, mesmo durante a validade da lei 11.161/2005, já vivenciavam o seu descumprimento e viam as suas expectativas se esvaindo, após a revogação dessa lei é provável que eles tenham as suas expectativas ainda mais reduzidas, visto que se sentirão mais distantes de alcançar os seus objetivos. Logo, a falta de expectativas positivas dos sujeitos pode influenciar negativamente as suas crenças e diminuir a sua motivação, uma vez que os sujeitos não conseguem visualizar como possível a concretização de um determinado fato.

Uma resposta que me chamou bastante a atenção foi a do professor Pedro, em que ele menciona “travar uma batalha com todos e consigo mesmo, pois acredita no seu trabalho”. O professor precisa convencer os outros e a si mesmo da sua importância como professor de espanhol, uma vez que se a comunidade não vê sentido e não reconhece a importância do seu trabalho, o próprio professor começa a não ver sentido na sua profissão, por isso a luta pelo reconhecimento como uma forma de pertencimento. O professor também expressa um anseio por um espaço para que seja ouvido. Seu discurso ecoa uma tentativa de agenciamento político, o de querer ser ouvido, de lutar e não deixar que a língua espanhola deixe de existir como disciplina nas escolas.

Dois professores reclamaram da pouca oferta do espanhol, afirmando que os alunos gostam da disciplina, mas infelizmente não têm como optar por estudá-la, porque ela não é oferecida da mesma forma que o inglês é:

Quando os alunos começam a estudar o espanhol eles gostam, muitos até preferem o espanhol ao inglês, o problema da escassez de aulas nas escolas, é o desinteresse dos diretores em ofertar aos alunos (Ana).

O espanhol é uma língua maravilhosa que deveria ter o espaço que merece e que seguramente os alunos lhe dariam se pudessem. Como o inglês deveria ser oferecido desde o ensino fundamental dentro do horário normal e não em contraturno. (Joana)

Essas duas respostas também demonstram a falta de interesse e de apoio institucional na consolidação do espanhol, que difere do discurso das instituições procuradas no início da minha pesquisa. Quando entrei em contato com os representantes das instituições de Montes Claros/MG, diretores ou coordenadores de ensino, e os questioneei sobre os motivos de não ofertar a língua espanhola nas escolas, tendo em vista a obrigatoriedade da Lei 11.161/2005, eles alegaram a falta de interesse dos alunos. Porém as falas das professoras Ana e Joana apontam o contrário. Percebo a insatisfação das professoras em relação à resistência das escolas em se adequar para ofertar o ensino da língua espanhola e, por conseguinte, essa insatisfação pode gerar desmotivação, já que como afirmado por Dörnyei (2009), a distância entre os "eus ideais" e a realidade dos professores não pode ser vista como algo intangível, se não implicará em desmotivação. Os professores, por mais que desejem melhorias, não conseguem visualizar tal possibilidade.

As professoras também dão mostras da necessidade de uma política linguística que favoreça o ensino da língua espanhola, para que este tenha espaço da mesma forma que o inglês. De acordo com Canagarajah (2013), os sujeitos constroem o seu contexto a partir das práticas sociais e costumam utilizar escalas de diferentes níveis, ordens e dimensões para moldar suas interações. As professoras consideram que o espanhol está em uma escala inferior a do inglês e desejam que as duas línguas estejam em um mesmo nível de igualdade.

Na segunda categoria, agrupei os professores que apresentaram preocupação com a qualificação (M2B), com um melhor desempenho para ensinar e motivar os alunos:

Gostaria de ser sempre uma professora motivada, que consegue levar essa motivação aos alunos e que eles possam de fato aprender e se comunicar em espanhol. (Joana)

Um professor que possa transmitir o conteúdo de forma cada vez mais clara aos alunos. (Patrícia)

Acredito que o sonho de cada professor é levar seu aluno a crescer e instigá-lo a querer ir além das fronteiras da escola. Quero ser este mediador, um canal entre o conhecimento e a realização profissional de meu aluno. (Ana)

Um professor que possa oferecer ao aluno o melhor ensino, com mestrado e doutorado, mas que não fique só no título e sim que eu possa saber passar meu conhecimento aos alunos. Além de ser um professor que contribua na vida dos alunos, os motivando criar metas, crescer na vida e realizar seus sonhos. (Maria)

Um professor atuante, dinâmico que continue estudando para ampliar meus conhecimentos. (Antônio)

Gostaria de me tornar um professor mais bem preparado no que diz respeito à fala da língua espanhola, bem como na aquisição de material didático. A cidade não possui ações voltadas para a língua, nem oferece livrarias especializadas. Penso também em me aprofundar mais no estudo da Literatura Hispanoamericana. (Sônia)

Os seis professores apresentaram o desejo de ampliar seus estudos com o objetivo de melhorar seu desempenho como professor. A professora Maria tem uma crença de que muitos professores que têm títulos de mestre ou doutor não sabem passar seu conhecimento para os alunos. É possível que essa crença tenha sido construída a partir de alguma experiência negativa vivenciada por ela. Sônia não se sente tão preparada quanto à sua fluência na língua espanhola, por isso deseja diminuir essa discrepância entre o que ela precisa fazer para chegar ao seu "eu ideal". Joana confirma aqui a sua crença, já relatada na segunda pergunta do questionário sobre crenças, de que o ensino da língua espanhola deve ocorrer a partir de uma abordagem comunicativa. Patrícia, Ana e Antônio aspiram conseguir ampliar seus conhecimentos para oferecer aos alunos um melhor ensino. Os seis professores apresentam uma visão bastante positiva e promissora para o futuro. Acredito que é essa imagem ideal que esses professores pretendem alcançar que os mantém motivados a continuar, apesar dos fatores contextuais desanimadores. Existe uma lacuna entre o "eu ideal" desses professores e seu "eu dever", ou seja, uma lacuna entre a idealização e os passos para se chegar a ela. Vislumbro que a motivação pode surgir da tentativa de reduzir essa discrepância.

A terceira categoria é idealizada somente pelo professor José, que apresenta o seu "eu ideal" representado pela liberdade para ensinar. O professor José espera não ter problemas para trabalhar, dando a entender que atualmente ele enfrenta contratempos no trabalho.

Com liberdade para ensinar a língua sem faltas de tempos reais. (José)

O professor José não aponta quais são os contratempos reais que ele enfrenta e que comprometem a sua "liberdade para ensinar", porém acredito que é possível perceber um anseio desse professor por mais autonomia na sua prática pedagógica, uma vez que, ao idealizar ter liberdade para desenvolver o seu ofício, parece-me demonstrar que ele, de

alguma forma, tem sua autonomia podada. Dörnyei (2011) pontua alguns aspectos que estão relacionados especificamente à motivação do professor e um deles se refere aos fatores contextuais que envolvem as exigências e as restrições da instituição de trabalho do professor. Segundo o autor, o impacto das influências externas é o maior ocasionador de insatisfação e, portanto, de falta de motivação. Deci e Ryan (1985) defendem a autonomia como uma necessidade básica do ser humano para se sentir intrinsecamente motivado. Logo, se o professor não se sente autônomo na condução do seu trabalho, se sofre muitas influências externas (como restrições ou exigências) nas suas escolhas pedagógicas, ele pode estar vivenciando uma prática desmotivadora.

Para encerrar a análise dos “eus-ideais”, dois professores não apresentaram imagens ideais futuras. Como ocorreu anteriormente, não agrupei essas respostas em nenhuma categoria e também não as descartei, uma vez que considero importante analisá-las para conhecer um pouco mais de cada participante e também para retomá-las na próxima fase.

Busco sempre inovar as minhas propostas metodológicas a cada dia. Mas, diante das dificuldades em trabalhar com tal idioma, confesso não ser uma tarefa fácil e motivadora. (João)

Eu penso que sou feliz com o tipo de professora que sou: os alunos gostam da minha forma de dar aulas. (Clarisse)

O professor João não parece vislumbrar metas e aspirações para o futuro, limitando-se apenas a tecer considerações sobre a realidade atual, a seu ver, difícil e desmotivadora. Já a resposta da professora Clarisse me chamou bastante a atenção, visto que a professora, na questão anterior sobre sua motivação atual, respondeu objetivamente que se sente ótima e quando questionada sobre o que deseja ou gostaria de se tornar, ela responde que está satisfeita, ou seja, já atingiu o seu "eu ideal", dado que seus alunos gostam da sua forma de ensinar. A resposta da professora parece refletir uma autoimagem muito positiva e é possível que esteja relacionada a uma crença sólida de autoeficácia. Segundo Bzuneck e Guimarães (2003), professores que se sentem eficazes em ensinar, geralmente se sentem mais motivados e apresentam maior desempenho no trabalho, até mesmo em situações adversas.

Na última pergunta do questionário, sobre aquilo que o professor não quer se tornar no futuro, o seu "eu temido", foi possível elencar três categorias: acomodado, desvalorizado e tradicionalista. Na primeira categoria, houve uma frequência nas respostas de oito professores:

Um professor acomodado e cansado (Vera).

Um professor que transmite o conteúdo de forma monótona, apenas com a obrigação de cumprir o calendário escolar (Patrícia).

Professor acomodado e sem motivação (Consuelo).

Aquele profissional que meramente cumpre uma tarefa estabelecida (Ana).

Um professor inseguro, desmotivado que não tem interesse em preparar suas aulas. Essa desmotivação é transmitida aos alunos e deixa a educação engessada (Antônio).

Um professor medíocre que não se compromete com o aprendizado do aluno, nem com a evolução do seu trabalho como docente (Sônia).

Não quero me tornar uma professora acomodada, que não acredita que as coisas possam melhorar (Joana).

Professora "chata" que os alunos reclamam das aulas e professora frustrada (Clarisse).

Aquele que entra dentro da sala e não sabe em que lugar está e nem o que está fazendo. E aquele que não sabe ensinar o conteúdo para os alunos (Maria).

De acordo com Dörnyei (2009), da mesma forma que o "eu ideal" funciona como um guia no estabelecimento de padrões a serem alcançados, sua forma negativa, o "eu temido" também pode regular o comportamento do indivíduo, direcionando-o para longe daquilo que é considerado por ele ruim. Dessa maneira, vejo como positivo que a maioria dos professores tenham mencionado o fator acomodação, falta de interesse e de comprometimento com o trabalho e desmotivação como características negativas, pois, possivelmente, eles vão agir de forma a buscar a ampliação dos seus conhecimentos e estar, conseqüentemente, cada vez mais preparados para o seu fazer docente.

Dois professores apresentaram seu "eu temido" relacionado à desvalorização do professor de língua espanhola e do iminente medo de ficar sem trabalho:

Um professor sem espaço de trabalho, sem colocação no mercado, desvalorizado e infeliz. Um professor que ama a licenciatura mas que teve que mudar de vida por causa da falta de emprego e renda. (Pedro)

A insegurança em me tornar um professor desatualizado, que fuja dos padrões exigidos pelo sistema é grande. Mas, sabendo dos meus anseios, sei que isso não acontecerá. O meu maior medo é, sem dúvida, de não ter mais utilidade na grade curricular do ensino básico. (João)

O professor João já havia mencionado anteriormente seus receios sobre as mudanças na lei que retira a obrigatoriedade do espanhol na grade curricular do Ensino Médio. Percebo seu temor em não ter espaço para trabalhar. Por mais que afirme não querer ser no futuro um professor desatualizado, ele tem convicção de sua autoeficácia, e afirma saber que isso não ocorrerá, logo, o que o faz realmente ter medo do futuro é uma ação que não depende dele unicamente, o que pode ser ainda mais desmotivador. Pedro também compartilha esse medo de não ter oportunidades de trabalho como professor de espanhol e se imagina sendo obrigado a mudar de profissão no futuro. Outro aspecto já mencionado por ele que confirma sua insatisfação e infelicidade atual como professor de espanhol, por não ter segurança no trabalho.

Por fim, identifiquei dois professores que temem, no futuro, adotar uma postura tradicionalista:

Um professor tedioso e tradicionalista. (José)

Tradicionalista. (Rosa)

Os dois professores são muito concisos em suas respostas. Ao afirmarem ter medo de se tornar professores tradicionalistas, não fica claro o que eles entendem ao certo por esse termo. No entanto, a partir da relação, estabelecida por José, com algo tedioso e observando a sua crença sobre a abordagem de ensino, ele demonstra uma preocupação em utilizar uma abordagem lúdica e simples, porque, segundo ele, os livros não são adequados para o nível do aluno. Diante dessa observação, acredito que uma inferência possível seria que José considera um professor tradicionalista aquele que fica preso ao livro didático e à teoria.

Ao analisar a resposta da professora Rosa sobre sua abordagem, ela deixa claro que além de trabalhar a gramática, também trabalha com ênfase na comunicação. Possivelmente para Rosa, o professor que não dê ênfase a um ensino mais comunicativo, pode ser considerado como tradicionalista. Se essas inferências se confirmam, o "eu temido" desses dois professores tem uma relação intrínseca com as suas crenças sobre abordagem de ensino que eles consideram mais adequada, provavelmente, um direcionador de suas ações no sentido contrário a esse aspecto temido.

Para finalizar a análise do questionário, deixo o comentário do professor José apoiando e elogiando a iniciativa da pesquisa:

Parabéns pela escolha de seu tema de pesquisa. São muito escassas ainda e pouco conhecidas e divulgadas as já existentes (José).

Este comentário aumenta em mim a certeza de que esses professores buscam e precisam de apoio e de um espaço de articulação. Conforme Imbernón (2010), não se pode propor ações para problemas genéricos, é necessária uma avaliação da situação atual primeiro para depois propor alternativas e tomar decisões sobre o direcionamento das ações. Com isso, acredito que esse levantamento das crenças e motivações dos professores foi importante para conhecer um pouco sobre os pensamentos e ações desses indivíduos que enfrentam um contexto não muito favorável para o desempenho de suas atividades.

4.1.3 Considerações sobre a fase diagnóstica

É possível concluir quanto às crenças e à motivação dos professores, com a aplicação do questionário, que os professores de espanhol da cidade de Montes Claros/MG acreditam na importância do ensino da língua espanhola no Brasil, na necessidade de aprimoramento docente constante, na utilização de abordagens de ensinar variadas, tendo em vista a heterogeneidade dos alunos, na relevância de sua função, de seu papel como professor. No entanto, também foram percebidas crenças que afetam diretamente a motivação desses professores de forma negativa: não conseguem ver possibilidades de melhoria da oferta do ensino de espanhol na cidade, apresentando uma insatisfação mais direcionada às leis públicas e a não aceitação do espanhol por parte das instituições.

Quanto à motivação, por mais que muitos professores reclamem da pouca oferta de trabalho, do descaso dos governantes, quanto à inserção do espanhol nas escolas, grande parte dos professores afirmou que se sente motivado. Apesar de muitos fatores externos não estimularem a motivação desses professores, eles se sentem motivados intrinsecamente a buscar mais conhecimento para contribuir com um melhor ensino, visando um melhor desempenho de seus alunos.

Com relação aos “eus possíveis” dos professores envolvendo o “eu ideal” e o “eu temido”, percebo que quando o professor idealiza ser valorizado no futuro ou teme uma desvalorização futura, seu “eu ideal” ou seu “eu temido” se distanciam muito do seu “eu dever”, já que não depende unicamente do professor, do seu esforço e dedicação para

alcançar ou se afastar dessa imagem. Na verdade, a imagem de valorização ou desvalorização está associada por eles a fatores externos ligados ao poder político do Estado e das instituições. O Estado como único órgão competente para sancionar e implementar uma lei de política linguística a nível macro, ou seja, que abranja todo o país, e as instituições, tem poder e autonomia a nível local, para inserir uma segunda língua dentro da sua grade curricular além do inglês. Dessa forma, essas imagens não refletem algo tangível para a realidade do professor, já que não dependem única e exclusivamente dele, podendo, portanto, gerar desmotivação.

Em contraposição, quando seu “eu ideal” está associado a ser um professor que seja mais qualificado no futuro e o seu “eu temido” reflete uma imagem de afastamento do professor acomodado ou tradicionalista, existe um menor distanciamento do seu “eu dever”, uma vez que é uma imagem mais tangível de ser alcançada ou afastada da sua realidade, porque depende fundamentalmente do professor buscar ampliar seus conhecimentos e suas estratégias de ensinar. Esse menor distanciamento entre os “eus possíveis” pode favorecer um maior impulso, força ou estímulo aos professores na condução de suas ações, ou seja, pode favorecer uma maior motivação quando o professor se imagina capaz de alcançar seus objetivos.

4.2 FASE DE INTERVENÇÃO

Essa fase teve como objetivo promover uma intervenção por meio da formação de um grupo de professores para a reflexão e debate sobre a prática docente e agenciamento político, compartilhamento de experiências, planejamento e desenvolvimento de ações visando a permanência do espanhol nas escolas regulares da cidade de Montes Claros/MG. Com essa intervenção, estou respondendo os dois últimos objetivos específicos de minha pesquisa: (iii) analisar o posicionamento político dos docentes a partir do desenvolvimento de um projeto colaborativo em prol da língua espanhola em Montes Claros/MG; (iv) analisar como o referido projeto incidiu nas crenças e na motivação dos professores. Estes objetivos ainda serão complementados com a análise da última fase da pesquisa.

As tentativas para a realização dessa fase se iniciaram em setembro de 2017, porém seu início efetivamente se concretizou em fevereiro de 2018. As interações e ações dessa

comunidade que formamos ainda continuam e não tem prazo para a sua finalização. Porém, os dados analisados nessa fase foram coletados até agosto de 2018.

Nesse contexto, as interações ocorreram de forma presencial e virtual. Os participantes da pesquisa são os mesmos professores que participaram da fase diagnóstica, porém alguns sofreram alteração na sua carga horária de trabalho e na rede de ensino e outros perderam ou deixaram as suas aulas de espanhol. Para melhor entender e visualizar os dados atualizados de cada professor, representei abaixo o mesmo quadro apresentado na fase anterior (Quadro 02) com as suas devidas modificações. Utilizei como recurso visual o negrito para destacar o professor que sofreu mudanças no trabalho e a mudança ocorrida:

QUADRO 05: Contexto escolar dos professores durante a segunda fase.

Professor	Carga horária de trabalho semanal	Rede de ensino	Aula optativa ou obrigatória	Turno	Avaliação por meio de
Ana	10 aulas	Escola pública	Obrigatória	Regular	Notas
Antônio	10 aulas	Escola pública	Obrigatória	Regular	Notas
Clarisse	11 aulas	Escola privada	Obrigatória	Regular	Notas
Consuelo	0				
Joana	24 aulas	Escola privada	Obrigatória	Regular	Notas
João	18 aulas	Escola privada	Optativa	Regular	Notas
José	6 aulas	Escola privada	Optativa	Regular	Notas
Maria	12 aulas	Escola pública	Obrigatória	Regular	Notas
Patrícia	4 aula	Escola privada	Optativa	Regular	Notas
Pedro	10 aulas	Escola privada	Optativa	Regular	Notas
Rosa	12 aulas	Escola pública	Obrigatória	Regular	Notas
Sônia	0				
Vera	11 aulas	Escola privada	Optativa	Regular	Notas

Fonte: a autora

4.2.1 Tentativas frustradas na proposta de um curso de formação continuada

A segunda fase da minha pesquisa teve início em setembro de 2017. Após elaborar uma proposta de um curso de formação continuada para os professores de espanhol sob a luz da teoria dos multiletramentos e da pedagogia sugerida para a era contemporânea (KALANTZIS; COPE, 2012), advindas das tecnologias digitais e da globalização, montei uma sala virtual na plataforma digital *Edmodo*. A opção pelo ambiente virtual foi facilitar o acesso mais flexível ao grupo, uma vez que os professores teriam autonomia para gerenciar o seu horário e o seu local de estudo, evitando que problemas como a distância geográfica ou horário de trabalho impedissem a sua participação no grupo. Nessa direção, a escolha pelo *Edmodo* foi motivada por se tratar de uma plataforma *online* gratuita que possibilita a formação de grupos de aprendizagem colaborativa e apresenta um caráter mais formal de uma sala de aula virtual. Além disso, é uma plataforma que apresenta uma gama de funções voltadas para o gerenciamento de atividades (questionários, enquetes, vídeos, etc.) que ficam registradas, é de fácil acesso e tem interface intuitiva. Possui uma biblioteca para postagem de materiais e possibilita a interação entre os participantes.

Para a elaboração desse curso, fiz uma disciplina com a minha orientadora, a professora doutora Fernanda Costa Ribas, sobre o ensino de línguas e a formação de professores, em que desenvolvemos discussões e atividades presenciais e virtuais, utilizando o *Edmodo*. Para ampliar meus conhecimentos sobre os multiletramentos e estar em contato com outras pesquisas que professores e alunos estavam desenvolvendo em outras instituições, fiz uma disciplina isolada na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, com a professora doutora Reinildes Dias, sobre tecnologias digitais, letramentos e práticas pedagógicas do ensino de língua estrangeira na era contemporânea. Nessa disciplina, também realizamos atividades presenciais e virtuais.

Dessa forma, com base nessas disciplinas cursadas, planejei o curso de formação continuada para os professores de espanhol de Montes Claros/MG com vistas à ampliação de conhecimento teórico sobre os multiletramentos. Então, para dar início ao curso, enviei, no mês de setembro de 2017, *e-mails* para os treze professores, que fizeram parte da primeira fase da minha pesquisa, convidando-os a participar e dando as instruções sobre o cadastro no *Edmodo* e sobre a data prevista para o início do curso, 01 de outubro de 2017. Cinco professores deram retorno confirmando o recebimento do convite e a sua participação. Porém, nenhum professor se cadastrou na plataforma nos 15 dias

subsequentes a essa confirmação. Contatei-os novamente por *e-mail*, reforçando a importância do curso e os benefícios que essa formação continuada poderia lhes proporcionar. No entanto, não obtive nenhuma resposta por mais um período de 10 dias. Como, além do *e-mail*, os professores também haviam me cedido seus números de telefone celular no questionário inicial, enviei mensagens via *WhatsApp*, reforçando mais uma vez o convite e a importância de nos unirmos para refletir e discutir estratégias didáticas para aprimorarmos as nossas práticas. Diferentemente do que ocorreu com os *e-mails*, a demora de quem respondeu e a falta de resposta de muitos, todos responderam à mensagem. Confirmaram o interesse em participar do curso, porém ressaltaram a falta de tempo naquele momento. Mas afirmaram que assim que tivessem tempo, entrariam no *site* e se cadastrariam.

No dia previsto para início do curso, nenhum professor havia ainda se cadastrado. Enviei outra mensagem, por *e-mail* e pelo *WhatsApp*, adiando o início do curso para o dia 16 de outubro de 2017. Nenhum professor respondeu ao *e-mail*, mas todos visualizaram as mensagens do *WhatsApp*, tendo em vista que essa ferramenta possibilita tal recurso, e alguns confirmaram que se cadastrariam. No entanto, somente a professora Vera se cadastrou antes da nova previsão para o início do curso. A professora criou seu perfil, mas não respondeu às postagens. Então, mais uma tentativa foi feita no final do mês de outubro, porém, agora, somente pelo *WhatsApp*. Como ocorreu, anteriormente, a maioria justificou a falta de tempo e prometeu o cadastramento no ambiente virtual. Dessa vez, a professora Clarisse se cadastrou, porém teve muita dificuldade em manejar a ferramenta e não conseguia visualizar as postagens. Apesar de vários áudios instrucionais, enviados a ela pelo *WhatsApp*, ela não teve sucesso. Enquanto isso, eu tentava mediar uma interação com a professora Vera, sem retorno.

Sem interação no *Edmodo* com a professora Vera e com a dificuldade da professora Clarisse em acessar a plataforma, em novembro, montei um grupo no *WhatsApp* e adicionei os treze professores. Expliquei a eles o motivo da criação do grupo e os convidei novamente a se cadastrarem no *Edmodo*. Enviei o *link* para acesso à plataforma e reforcei a necessidade de começarmos o quanto antes as nossas discussões, visando melhores resultados para a nossa prática para o ano seguinte. Depois dessa tentativa, que a maioria respondeu com um "ok" ou com um *emoji* afirmativo, ainda enviei mais três mensagens, sem sucesso, reforçando o convite.

Muito desmotivada depois das diversas tentativas frustradas de iniciar o curso de formação continuada com os professores, eu não conseguia perceber que o maior motivo para a não adesão dos professores não estava somente na falta de tempo, mas, principalmente, na falta de interesse dos professores pela proposta do curso. Essa narração exaustiva das minhas tentativas sem sucesso se faz necessária para levantar uma reflexão, de como tantas vezes, mesmo depois da aquisição de um conhecimento teórico específico, nossas crenças e ações ainda permanecem as mesmas. Eu acreditava que os professores se interessariam por um curso, que lhes possibilitasse aprimorar seus conhecimentos didáticos, baseado naquilo que me interessava e nas minhas crenças, de que eu poderia ajudá-los a adquirir determinado conhecimento e isso contribuiria para aumentar a motivação e favorecer a mudança de algumas crenças desses professores, analisadas na primeira fase da pesquisa.

Porém, a mudança de crenças não ocorre facilmente. Conforme Barcelos (2007), é preciso encorajar a mudança de crenças, caso elas sejam desejáveis, ou seja, precisa partir do sujeito o desejo da mudança. E mesmo quando existe o desejo de mudar, a mudança não é imediata, ao contrário, é um processo lento e gradual, que demanda, além de conhecimento, reflexão sobre a sua própria ação e a ação do outro. Também é um processo dinâmico, que requer uma ressignificação da sua prática, é um processo de "idas e vindas", de "reconstrução e reavaliação" (BARCELOS, 2007).

Muitas vezes já estamos tão predispostos a agir de certa maneira, que nossas ações e percepções vão adquirindo *status* de hábito que, por vezes, é inconsciente. Quanto mais enraizadas forem as nossas crenças, mais difíceis elas estão de passar pelo processo da acomodação, isto é, o abandono de crenças antigas para a acomodação das novas. Realmente, as crenças se constituem de maneira tão complexa que, apesar da grande influência do comportamento ou da ação, nem sempre agimos de acordo com elas. Além disso, é preciso ressaltar que a mudança de crenças nem sempre acarreta uma mudança de ações, uma vez que a mudança gera desconforto, instabilidade, incerteza, ambiguidade, exige deixar para trás algo conhecido para aventurar-se no desconhecido. Barcelos enfatiza que é "um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis" (BARCELOS, 2007, p. 115).

Às vezes, mudamos a forma de pensar, mudamos nossas crenças, mas não estamos dispostos, não conseguimos ou não podemos mudar o nosso comportamento. Por exemplo, um professor pode adquirir um novo conhecimento, refletir e tomar consciência de que

determinada forma de ensinar não está surtindo o efeito desejado, logo seria necessário uma mudança nessa forma de ensinar. Porém, não se sente confortável ou seguro a embarcar em algo novo, ou não quer sair da sua zona de conforto ou até quer mudar, mas não sabe como agir ou não pode agir de forma diferente, porque seu ambiente de trabalho é tão limitado que não permite determinada ação, mudança. Ou como aconteceu comigo, mesmo depois de ter feito uma revisão da literatura sobre formação continuada (LEFFA, 1999; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002; IMBERNÓN, 2010), de ter estudado, refletido e assentido sobre a necessidade de superação da condição de estagnação dos cursos ofertados como formação continuada, cursos preparados de forma linear para grupos heterogêneos, impostos de maneira vertical sem atentar para o interesse do professor. Na verdade, eu seguia agindo como o habitual, sem ter consciência de que eu continuava reproduzindo o mesmo modelo ultrapassado, acreditando que uma simples atualização do conhecimento interessaria aos professores e resolveria os seus problemas motivacionais. Sem contar no contexto adverso que os professores de espanhol enfrentavam naquele momento.

Pouco tempo depois dos docentes participarem da primeira fase da minha pesquisa, respondendo ao questionário, precisamente em abril de 2017, o Ministério da Educação entregou a proposta da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para a avaliação. Essa proposta afetava diretamente os professores de espanhol, pois retirava a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola. Diante disso, os professores que já temiam os efeitos da reforma da educação, agora se viam diante da certeza de insegurança no trabalho. Eram muitos os silêncios não interpretados. Então, um convite para um curso de formação continuada para ampliação do conhecimento teórico seria interessante? Um grupo de professores que enfrentava um contexto tão adverso, inclusive, de falta de trabalho, se interessaria na ampliação do conhecimento teórico? Esses professores estavam insatisfeitos com o trabalho porque não teriam conhecimento teórico suficiente para aplicar novas abordagens e mudar essa realidade? Novas abordagens mudariam essa realidade de insatisfação? As duas professoras que se cadastraram no *Edmodo* estariam realmente interessadas na proposta do curso ou o teriam feito pela pressão da insistência ou pelo contato próximo que tínhamos como colegas de trabalho ou, até mesmo, pela pressão de que o professor precisa estar sempre atualizado? Dessa forma, foi necessário o caos, o desafio, uma reflexão sobre esses vários silêncios que eu não conseguia interpretar, uma reavaliação para que eu pudesse ressignificar a minha própria prática primeiramente.

Nas conversas individuais com cada professor pelo *WhatsApp* ou no grupo que foi criado para agilizar o nosso contato, já discutíamos sobre os problemas que alguns professores estavam enfrentando e a necessidade de nos unirmos não só para um curso específico de atualização da prática docente, mas também para um engajamento político visando o fortalecimento do espanhol nas escolas. Ante essa realidade, o meu argumento, nos últimos convites enviados aos professores para a participação no curso, já era diferente, já era outro. Da mesma forma, o foco não recaía mais somente sobre a capacitação dos professores para inovação da prática didática, mas também sobre a necessidade de um engajamento político:

Oiii, pessoal!! Precisamos buscar soluções para a situação do espanhol. Vamos participar! O grupo de formação será um espaço para refletirmos e discutirmos ações em prol do espanhol também. Vamos discutir o nosso papel político e adquirir mais conhecimento para melhorar a nossa prática docente.

Muitos professores, mesmo afirmando a falta de tempo naquele momento para participar do curso de formação continuada no *Edmodo*, confirmavam a necessidade de nos unirmos para buscarmos uma solução em relação à retirada do espanhol das escolas. A fala do professor Pedro em uma das interações via *WhatsApp* exemplifica essa necessidade:

Já existe uma previsão, pelo menos uma vontade, da comissão de concurso de retirar o espanhol do vestibular de medicina de uma faculdade da cidade, então assim (pausa), a gente precisa unir força, porque se não, não vai ter aula pra ninguém, ou teremos que mudar de profissão ou de área como estão fazendo muitos professores. A gente precisa mobilizar o Brasil (riso nervoso), não sei como vamos fazer isso, porque a coisa tá ficando feia (Pedro).

Em dezembro, diante da justificativa de muitos professores de não poderem participar do curso de formação devido à falta de tempo por causa do fechamento de notas, provas, recuperações, véspera de férias e festas de final ano, decidi não insistir e aproveitar o momento para repensar e reformular a oferta do curso, que já estava sendo direcionado pelas nossas discussões no grupo do *WhatsApp*. Além da proposta do curso, o ambiente virtual que seria utilizado para ofertar esse curso também foi alvo das minhas reflexões. Somente duas professoras haviam se cadastrado no *Edmodo*, no entanto, uma não interagiu nos fóruns e a outra professora não conseguia visualizar as minhas publicações. Então, comecei a me questionar se o *Edmodo* seria uma boa opção de ferramenta para as discussões desse grupo de professores. Não que a ferramenta não fosse adequada ou de

difícil acesso, pelo contrário, é uma ferramenta de fácil acesso e interface intuitiva, possui uma gama de funções voltadas para o gerenciamento de atividades (questionários, enquetes, vídeos, etc) que ficam registradas, possui uma biblioteca para postagem de materiais e possibilita a interação entre os participantes, favorecendo uma aprendizagem colaborativa. Porém, para esse grupo de professores que estava desmotivado e sem muitas expectativas futuras, uma mediação feita pelo próprio aplicativo *WhatsApp*, em que o acesso desses professores já era constante e imediato, uma vez que estavam familiarizados a essa ferramenta, poderia funcionar melhor para este grupo, em específico, do que o *Edmodo*, em que os professores precisariam se cadastrar, criar um perfil, familiarizar-se com o ambiente virtual, que era desconhecido por eles.

Não obstante, ainda resistente à ideia de abandonar o *Edmodo*, uma ferramenta que se aproxima mais de uma sala de aula e é muito utilizada para esse fim, que eu acreditava que seria eficiente para a condução das interações e reflexões do grupo, e aceitar a informalidade do *WhatsApp* como uma ferramenta possível para a minha proposta de intervenção, enviei uma mensagem aos professores agradecendo a atenção, desejando boas férias e que tentaríamos, então, iniciar o curso em fevereiro, quando todos já estivessem mais tranquilos quanto aos afazeres. Durante o período de férias, fui refletindo sobre o papel que o *WhatsApp* poderia exercer para a condução das discussões com os professores e me surpreendi ao encontrar alguns estudos já realizados utilizando o *WhatsApp* como ferramenta de ensino e de aprendizagem (OLIVEIRA *et al.*, 2014; PEGRUM, 2014; TAVARES, RABELLO, FRANCO, 2018; LEITE, MAYRINK, 2018). De fato, os trabalhos de Oliveira *et al.* (2014) e Tavares, Rabello e Franco (2018) tratam especificamente sobre o uso dessa ferramenta na formação do professor. O primeiro se caracteriza como um relato de experiência sobre o uso do *WhatsApp* para aplicação de um curso a distância para professores e tutores da Universidade Federal da Paraíba. O segundo teve como finalidade compreender como os grupos criados no *WhatsApp* foram utilizados num curso de formação continuada de professores de língua portuguesa, ministrado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Essas leituras foram essenciais para que eu decidisse optar pelo *WhatsApp* como a ferramenta para o meu projeto de intervenção. Na verdade, a utilização do aplicativo já era uma realidade, algo que na prática já estava acontecendo. O *WhatsApp* já estava funcionando como o nosso meio de comunicação mais rápido e eficaz. Efetivamente, as leituras de experiências de formação de professor utilizando essa ferramenta me deram mais suporte para a decisão.

Quanto ao formato do curso, retomei a leitura do livro de Imbernón (2010) sobre a formação continuada de professores. Então, percebi que eu continuava perpetuando uma longa tradição da prática formadora, na tentativa de solucionar problemas de uma maneira genérica, considerando que a solução para a falta de motivação do professor de espanhol seria resolvida com um curso de atualização de conhecimentos científicos e didáticos, que transformaria a sua prática didática e lhe restituiria a motivação para o trabalho. Bem simples, racional e lógica como se eu estivesse tratando de um problema linear e estático e não de seres humanos, cada um com a sua história de vida, com as suas experiências, com as suas crenças pessoais e profissionais, com o seu tempo e o seu lugar no mundo, com as suas emoções e identidades, enfim, com toda a complexidade que envolve os sujeitos. E foi diante desse problema, que me vi refletindo e percebi que a mudança era necessária. Conforme Dewey, “a reflexão ocorre quando as coisas são incertas, duvidosas ou problemáticas. Só é perfeitamente seguro o que está acabado e completo. Onde há reflexão há incerteza” (DEWEY, 1979b, p. 162). Certamente, a teoria sem uma reflexão, sem a prática é somente mais uma teoria, o uso do conhecimento está subordinado ao ato de pensar. Nada está completo e certo, pois vivemos em um mundo que evolui, transforma e muda constantemente, logo, o questionamento, a dúvida, o desconhecido, o estar sempre em situação de experiência são estímulos iniciais para o ato de pensar (DEWEY, 1979b).

Foi nesse sentido que, diante das incertezas que me povoavam, percebi que meu papel como professora formadora deveria ser mais flexível, mais aberto, mais colaborativo. Eu teria que sair do “Eu ensino, você aprende!” para o “Vamos aprender e agir juntos?”. Uma formadora que não se coloca como a detentora do conhecimento, mas que estimula a participação colaborativa de todos os participantes e que aprende junto no processo de interação. Notadamente, as convicções, as crenças e o conhecimento não podem ser impostos, mas construídos no meio social. Conforme Wenger (1998), o significado das coisas deve ser experimentado, vivenciado e negociado nas comunidades em que pertencemos para que seja uma aprendizagem significativa. Era necessário criar um espaço que possibilitasse uma experiência de aprendizagem coletiva de forma significativa para o nosso contexto de trabalho em Montes Claros/MG.

Nessa perspectiva, Imbernón (2010) destaca a necessidade de adotar uma visão diferente do que seja a formação e o papel dos professores. Isso implica buscar novas metodologias de trabalho, novas formas de organização e intervenção da formação continuada. O autor sugere a criação de redes de formação e de auto-organização, como

espaços de discussão, problematização, participação, formação e reflexão. As redes de formação como formas de organização não burocrática, que possibilite uma interação pessoal e profissional, compartilhamento de conhecimento, de liderança e valorização da contribuição de cada um. Assim, propõe a criação de comunidades de prática e redes presenciais e virtuais, que estimulem a colaboração entre os professores com o objetivo de desenvolver uma maior autonomia e promover um intercâmbio de conhecimento.

Diante disso, ao repensar uma nova metodologia de intervenção de formação continuada para propor aos professores, percebi que era necessário criar um espaço para que eles pudessem expor as suas necessidades e os seus anseios. Criar uma comunidade de prática flexível, colaborativa, igualitária, em que pudséssemos compartilhar conhecimento, histórias, decisões, ações e lutar por um objetivo comum me pareceu o mais adequado. Volto a reforçar que a reestruturação do formato da formação continuada, mais aberto e flexível, não implicava necessariamente a mudança da ferramenta, deixar o *Edmodo* e optar pelo *WhatsApp*. Essa proposta de comunidade de prática poderia ser mediada por meio do *Edmodo*, porém, para esse grupo de professores que eu estava pesquisando, percebi que o *WhatsApp* era uma ferramenta que eles usavam constantemente, respondiam de forma mais rápida e estavam familiarizados com os seus recursos.

Então, em fevereiro de 2018, busquei o apoio de uma universidade pública da cidade de Montes Claros/ MG para conseguir um espaço para que pudesse me reunir com os professores do grupo. Eu não pretendia impor, mais uma vez, uma decisão, mas ao contrário, queria ouvir os professores para que pudséssemos elaborar juntos o planejamento dessa comunidade. A coordenadora do curso de Letras/Espanhol dessa universidade, juntamente com alguns professores do curso, se mostraram bastante interessados pela proposta de criação de um grupo colaborativo de professores em prol do espanhol e se dispuseram a contribuir. Dessa forma, a coordenadora disponibilizou uma sala na universidade e enviei, assim, uma mensagem para o grupo do *WhatsApp* convidando os professores para uma reunião presencial. A reunião aconteceu na última semana de fevereiro de 2018 e ali, com um pequeno grupo composto por nove pessoas, nasceu o Núcleo de Professores de Espanhol de Montes Claros/MG.

4.2.2 Uma nova organização de formação de professores: surge uma comunidade

O Núcleo de Professores de Espanhol de Montes Claros/MG se iniciou oficialmente no dia vinte e oito de fevereiro de dois mil e dezoito na primeira reunião presencial realizada em uma universidade pública da cidade. Além da minha presença, como mediadora da reunião, e da coordenadora do curso de Letras/Espanhol da universidade, mais sete professores estiveram presentes: seis professores participantes da primeira fase da minha pesquisa, sendo eles, Pedro, Patrícia, Consuelo, Clarisse, Vera e Ana; e um professor da universidade, Henrique (nome fictício), que muito interessado pela causa, pediu para integrar o grupo como voluntário no desenvolvimento de ações.

A partir daí, iniciamos a nossa conversa com a leitura de alguns trechos do texto “Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras” de Hilário Bohn (2000), que discute a importância e a necessidade da participação de professores e estudiosos na construção de uma política linguística para o ensino de línguas estrangeiras que é tão complexa, visto que inclui conceitos como política, política internacional, ideologia, governo, leis, cultura, identidade, formação do professor, necessidade de uso, comunicação, dentre tantas outras questões.

O autor sugere em seu artigo que

professores e linguistas aplicados, ao sugerir uma política nacional de ensino de línguas, devem desenvolver uma vontade política nacional pelos objetivos de uma política de ensino de línguas estrangeiras e, através de ação e participação política, convencer as lideranças comunitárias, educacionais e governamentais do valor educacional e profissional da aprendizagem de línguas estrangeiras (BOHN, 2000, p. 118).

A partir dessa leitura, discutimos sobre a necessidade do engajamento do professor como agente político e os professores relataram suas angústias sobre o cenário do espanhol na cidade e suas preocupações com relação ao mercado de trabalho e a grande possibilidade de ficarem sem trabalho a partir de 2020, prazo previsto pelo governo para que as escolas alinhem suas propostas pedagógicas à BNCC (SEMIS, 2018). Também demonstraram angústia sobre a dúvida em relação à permanência do espanhol em dois processos seletivos de faculdades importantes da cidade: um processo de avaliação seriada de uma universidade pública e um vestibular de medicina de uma faculdade particular. Além disso, os professores relataram os efeitos contrários que a BNCC já estava causando

para o presente ano. A professora Consuelo havia perdido todas as suas aulas de espanhol na rede pública e estava atualmente trabalhando em outra área. Pedro, professor da rede privada, sofreu uma redução de 75% das suas aulas, perdendo 30 aulas das 40 que ministrava no ano anterior. Vera também se viu afetada pela nova base nacional da educação: das 18 horas/aula que ministrava anteriormente, ela passou a ter 11 horas/aula. Patrícia ministrava 1 hora/aula na rede pública, porém sua escola retirou o espanhol e ela passou a ministrar 4 horas/aula na rede particular. Clarisse e Ana mantiveram a carga horária de trabalho, porém temiam perder espaço em suas instituições nos anos subsequentes.

A coordenadora do curso de Letras/Espanhol também relatou os problemas que a universidade vinha enfrentando para formar turmas para o curso, que estão cada vez mais reduzidas em número de alunos. A última turma da graduação, por exemplo, era composta por somente quatro alunos. Uma solução pensada para “salvar” o curso, cujas tentativas ainda não haviam sido bem-sucedidas, seria a proposta de implantar a dupla habilitação.

No entanto, percebi que a maioria dos professores ali presentes estavam preocupados em solucionar o seu problema individual, “salvar” o seu emprego. Se o professor está correndo o risco de perder o seu trabalho, a sua fonte de renda, é natural que ele busque formas de assegurar o seu trabalho. Porém, esse problema individual é consequência de um problema maior, mais abrangente e coletivo. Dessa maneira, seria necessário que nos uníssemos para buscar soluções mais amplas, visando o coletivo e, conseqüentemente, o problema individual de cada professor do grupo. A fala da professora Consuelo, além de reforçar a importância da motivação na construção das suas imagens reais, desejadas e temidas, analisadas na primeira fase, foi decisiva para pensarmos de forma mais coletiva e colaborativa:

Eu não estou trabalhando com o espanhol, estou trabalhando como pedagoga, porque eu também fiz pedagogia. Então, eu poderia simplesmente deixar pra lá, já que não estou dando aula mesmo. Mas eu gostaria de ter espaço para trabalhar como professora de espanhol, por isso, acho importante estar aqui, participar e buscar formas de tentar voltar o espanhol para a grade de ensino das escolas. Tenho esperança e quero lutar (Consuelo).

De todos os professores ali presentes, a professora Consuelo era a única que não trabalhava mais com o espanhol, mas a sua fala reflete bem o desejo de todos de que algo fosse feito em prol da manutenção do espanhol nas escolas. Então, diante da nossa leitura, reflexão e discussão acerca do texto de Bohn (2000), chegamos à conclusão de que

precisávamos desenvolver ações coletivas, porque, conforme afirma o autor, somente o somatório das forças poderá construir uma vontade coletiva necessária para a ação política. Também decidimos que eram necessários esforços individuais no desenvolvimento de ações e projetos, em que cada um agisse de forma a dar visibilidade ao seu trabalho, mostrando a importância da disciplina de espanhol para o desenvolvimento do aluno e buscando, assim, convencer as lideranças escolares sobre a importância da língua espanhola para a comunidade escolar de um modo geral.

Para isso, buscaríamos discutir no nosso grupo de formação, através do *WhatsApp*, textos sobre políticas linguísticas, sobre manifestos realizados em outras cidades e em outros Estados do país, que pudessem contribuir para o desenvolvimento de nossas ações. Também decidimos que seria interessante a leitura e a discussão de textos sobre práticas pedagógicas para ampliar o nosso conhecimento, bem como o compartilhamento de nossas experiências em sala de aula e dos projetos desenvolvidos com nossos alunos. Igualmente, consideramos importante que a universidade promovesse eventos para professores de espanhol a fim de criar mais espaço para reflexão e debate.

Diante do exposto, encerramos a reunião com algumas decisões mencionadas a seguir, que foram repassadas ao grupo pelo *WhatsApp*, para a ciência de todos e as possíveis sugestões sobre os assuntos que foram incluídos. Decidimos, assim:

1. Discutir ações em prol do espanhol e compartilhar planos de aula e projetos no grupo do *WhatsApp*.
2. Entrar em contato com a Comissão do vestibular da universidade pública da cidade para saber sobre a continuação do espanhol no programa de avaliação seriada e lutar junto à Comissão pela manutenção da língua espanhola como opção de língua estrangeira.
3. Conversar com a comunidade acadêmica sobre possíveis eventos de professores de espanhol, para que tivéssemos mais momentos de reflexão e debate.
4. Fazer um projeto colaborativo para apresentarmos à prefeitura da cidade se possível em reunião com o secretário de educação.
5. Conversar com representantes da faculdade particular para buscarmos apoio para a não retirada do espanhol do vestibular.
6. Propor leituras e debates a cada 15 dias. Porém, como o aplicativo *WhatsApp* nos permite uma interação mais rápida e espontânea, a qualquer necessidade cada um

teria autonomia para compartilhar algum tema ou propor algum assunto para debate.

7. Promover, através de um trabalho colaborativo, um maior engajamento político por parte dos professores de espanhol, em ações individuais e coletivas, e uma troca de diálogos e experiências com vistas a desenvolver e ampliar as estratégias de ensino, na tentativa de mudanças da situação em que o espanhol se encontrava.

Com essa mensagem informando aos participantes as decisões tomadas, iniciamos as discussões oficialmente no grupo do *WhatsApp*. A maioria dos participantes respondeu afirmativamente e, a meu pedido, enviou mensagens informando sobre a atual situação de cada um naquele momento, o que me permitiu atualizar os dados dos professores com relação à primeira fase da pesquisa e construir o quadro 05 “Situação escolar dos professores durante a segunda fase”.

O professor João deu apoio à causa e me informou que diante da oportunidade que teve para trabalhar com a disciplina de língua portuguesa havia deixado as aulas de espanhol e que no momento se dedicaria somente a isso, justificando a sua saída do grupo. Conforme Dörnyei (2011), a falta de perspectiva de crescimento futuro na carreira gera impactos negativos na motivação do professor e é comum acontecer de muitos profissionais buscarem novas oportunidades de trabalho, como ocorreu com o professor João, que buscou novas oportunidades. Porém, diferentemente das pesquisas apontadas por Dörnyei (2011), o professor não deixou a profissão docente em prol de outra carreira que lhe desse mais prestígio social ou salários mais atrativos, ele deixou de ser professor de espanhol. O que me faz perceber que a disciplina de língua espanhola tem menos prestígio que outras disciplinas no contexto atual. Na primeira fase da pesquisa, o professor havia demonstrado insatisfação, diante das mudanças na lei, e temia não ter mais espaço na grade curricular do ensino básico. Inclusive, ele foi um dos professores que não apresentou um “eu ideal” futuro, provavelmente por estar desmotivado com o ensino da língua espanhola.

Os demais professores, sem que houvesse uma obrigatoriedade de participação, participaram de forma aberta, flexível e autônoma, nos momentos em que tiveram interesse em debater e contribuir em alguma ação. A motivação de cada um é que ditou sua participação e permanência no grupo. O grupo como uma comunidade de prática flexível e colaborativa teve a sugestão de leituras e discussões propostas pelos participantes e não somente a minha imposição de leitura e debate.

Então, os dados para análise da minha pesquisa foram coletados até agosto de 2018, apesar de o grupo ter um formato aberto, ou seja, não ter um prazo definido para terminar. Continuaremos, sobretudo, discutindo temas de nosso interesse, promovendo ações em prol da manutenção da língua espanhola nas escolas e partilhando experiências relacionadas à nossa prática até o momento em que o grupo mantiver o interesse de continuar.

Para apresentação e discussão dos dados coletados de fevereiro a agosto de 2018, submeti as interações que ocorreram via *WhatsApp* à análise de conteúdo. A partir dessa análise, levantei três grandes eixos temáticos que se fizeram presentes nas discussões do grupo: (i) eixo contextual, relacionado aos fatores externos que influenciam a constituição das crenças dos professores e a sua motivação; (ii) eixo político, envolvendo discussão de textos sobre política linguística, leis e manifestos em outras cidades contra a retirada do espanhol nas escolas, bem como nossas ações coletivas e individuais; e (iii) eixo didático, referente ao debate de textos sobre multimodalidade e estratégias didáticas e o compartilhamento de experiências de ensino. Por isso, é importante destacar que essa categorização em eixos ocorreu por um fator didático e não temporal, uma vez que as discussões não mantiveram uma ordem cronológica, ou seja, elas foram acontecendo de maneira intercalada, a partir dos interesses do grupo. Similarmente, vale ressaltar que essas discussões ocorreram não só por meio de textos escritos, mas também mediante arquivos de áudio (textos orais), que foram transcritos e também analisados nesta pesquisa.

Apesar da divisão em eixos, visando a questão didática, é necessário evidenciar que o eixo político teve um papel predominante na pesquisa e está presente em todos os eixos.

4.2.2.1 Eixo contextual

As discussões no grupo via *WhatsApp* se iniciaram com a maioria dos professores desmotivados, sem expectativas, com a sensação de impotência diante dos rumos que o ensino de espanhol vinha tomando na cidade, principalmente após a aprovação da BNCC em dezembro de 2017. Logo, apresentar a realidade dos professores que participaram da primeira discussão do grupo “Eu, professor de espanhol” foi o início para apontar os fatores externos que influenciavam a constituição das crenças desses professores e a sua

motivação. Abaixo, estão as falas dos nove professores participantes sobre seus contextos de trabalho, já diferentes dos contextos do ano anterior:

Em uma das escolas que trabalho, eles começaram a retirar o espanhol no Ensino Fundamental esse ano [2018]. E a outra tirou tudo, só manteve no 3º ano Ensino Médio. A situação só vai piorando. Estão acabando com o espanhol. Precisamos mesmo nos unir. Em 2019 é a morte do espanhol. Vão retirar de tudo!!! (Pedro)

Estou muito mal com tudo. Sem ânimo, cansada mesmo. A luta é diária, o peso que carrego não é fácil... muito desanimada. Sem forças!

Atualmente estou só com 2 aulas numa escola particular aqui em Montes Claros, 9 em uma escola de Pirapora/MG e com 4 alunos numa escola de idiomas, sem carteira assinada, aqui em Montes Claros.

Estou correndo atrás de alunos particulares. O problema é que pagam muito pouco.

Desculpa o desânimo, pessoal!

Estou cansada de verdade. (Vera)

A ideia do grupo é bacana. Estamos todos meio que de mãos atadas... até para agir... todos muito desestimulados. O que eu puder contribuir com certeza eu ajudarei para revitalizar o espanhol. (Clarisse)

Infelizmente tive que deixar minhas aulas de espanhol na escola. É na zona rural. Estava muito cansativo. Sem contar que nenhum aluno dos primeiros anos escolheu espanhol.

Ano passado eu tinha 6 aulas. Este ano [2018], são apenas 4.

É feita uma votação. Os alunos escolhem no primeiro ano do ensino médio a língua que irão estudar até o 3º ano.

Escolhem entre o inglês e o espanhol.

Tbm podem escolher a outra língua não votada como extra para o contraturno. Mas é difícil formar turma.

Eu já tenho 19 aulas de português numa escola estadual na zona rural de Montes Claros. Eu só deixei as aulas porque estava muito cansada mesmo de viajar e por ser tão poucas aulas, mas contem comigo! (Sônia)

Tendo em vista a situação nas outras escolas, posso dizer que na minha escola tudo funciona muito bem. O espanhol é dentro da grade, é valorizado como outras disciplinas. Eu tenho provas, recuperação, se o aluno tiver que repetir o ano porque não conseguiu média, ele repete. Funciona como outra disciplina qualquer. A diretora me apoia muito. Fiz um projeto lá, o espanhol no mundo. Cada grupo trabalhou um país diferente. Eles fizeram bandeiras enormes, dançaram músicas típicas e a diretora me apoiando em todo momento. A filha da diretora que mora no México, veio para o evento e participou conversando com os alunos. Foi ótimo! Eu me sinto muito valorizada. Eu sei que com a Reforma eles vão retirar o espanhol, mas por enquanto eu me sinto muito valorizada. (Rosa)

O interesse dos alunos é muito bom, os alunos se esforçam e querem de fato aprender.

Na outra escola (rede privada) que oferece obrigatoriamente as duas línguas, o interesse já não é o mesmo.

Mas os alunos já entenderam que têm que fazer a língua, então, no geral, participam e realizam as atividades propostas.

A abordagem é outra e com muito esforço tenho conseguido aos poucos fazê-los entender a importância do estudo de outra língua estrangeira além do inglês e até mesmo para o desenvolvimento de habilidades que refletem em todos os conteúdos do ensino médio. (Joana)

Hoje eu estou Instituto Federal (IF). Mas, foi nas escolas estaduais que eu passei a maior parte do meu tempo. Eu lecionei em várias escolas da cidade, inclusive escolas afastadas, na zona rural. A realidade do espanhol é na verdade uma realidade muito difícil. É sempre aquela história, você pergunta aos alunos quem tem interesse em fazer o espanhol e muitas vezes muitos alunos tem o interesse, porque é um idioma interessante e tem aparecido mais, inclusive, vejo como um retrocesso o fato da retirada do espanhol né, porque é um momento em que a língua tem se despontado mais no país. Para mim, era sempre a minha tristeza, porque perguntavam para os alunos quem tinha o interesse de estudar espanhol e aí formava uma turma com todos aqueles que tinham interesse. Além de ser no contraturno que dificultava muito. O aluno tinha que querer muito pra ficar pra estudar e, é isso, eu acho super difícil essa nossa realidade. É muito complicada. Enquanto o professor de inglês tem sua disciplina no horário normal, dentro da grade curricular, a gente tem que trabalhar no contraturno com uma turma única. É muito difícil formar mais de uma turma. Eu já trabalhei em escolas em que o aluno ficava pra estudar espanhol e ele só voltava depois com a turma da tarde, porque o ônibus ia embora. Então, eu supervalorizava esse aluno, porque imagina só, ele ficava lá à tarde inteira pra estudar espanhol. Hoje no IF tem menos aulas de espanhol do que inglês, mas é dentro do horário como qualquer outra disciplina. Os alunos gostam bastante. (Maria)

Eu passei em um concurso para fora de Montes Claros, vim removida com poucas aulas. Continuo na mesma. Tenho 6 aulas numa escola da cidade e 4 em uma zona rural. Mais conformada porque no momento não há o que fazer... Mas a situação do espanhol na cidade é lamentável. (Ana)

O professor Pedro foi um dos professores que mais sofreu com a redução de carga horária. Ele perdeu 75% de suas aulas. A sua fala ecoa o quanto ele estava desmotivado: “a situação só vai piorando” ou “é a morte do espanhol”. Porém, a sua falta de motivação não está atrelada somente à redução de carga horária e, conseqüente, redução salarial, uma vez que esse professor, na primeira fase da pesquisa, mesmo apresentando um número elevado de aulas por semana, 40 horas/aula, foi um dos professores mais enfáticos ao se posicionar como desmotivado, afirmando que se sentia menosprezado por diretores, colegas de trabalho, pais e alunos, se sentia como se estivesse no lugar errado e o seu “eu ideal” foi justamente desejar ser um profissional respeitado por competência, bem sucedido e feliz. Conforme Deci e Ryan (1985) apontam, uma das necessidades básicas do ser humano para um comportamento intrinsecamente motivado é a relação de aproximação com outros sujeitos. Se o professor não tem uma boa relação com a comunidade escolar, ele pode se sentir desmotivado. O professor Pedro, revela em uma das suas falas no grupo essa relação desgastada com representantes da instituição em que leciona e com colegas de trabalho:

Na minha escola, eu tenho uma inimiga diária que é a professora de inglês. Ela está sorrindo com o que está acontecendo com o espanhol. Eles retiraram a disciplina, não me comunicaram nada com antecedência. Eu vejo a professora de inglês entregando o cronograma para o próximo ano. E a escola não me pede

nada, é como se eu não existisse e dissesse implicitamente “nós tiramos você, você não tem peso nenhum” e nossa vida tem que continuar (Pedro).

Percebo que não existe um pertencimento emocional do professor com a instituição ou com os colegas de trabalho. Segundo Barcelos (2016), quando o sujeito não se sente pertencente emocionalmente do grupo ele pode se sentir excluído e isso gera menos interação, menos mudança e menos motivação para ensinar e fazer a diferença. Quanto à menção à professora de inglês, não é possível saber se ela realmente se sente feliz com os obstáculos sofridos por esse professor. Mas, o que é perceptível, a meu ver, a partir da fala de Pedro, é uma relação estratificada de poder entre o professor de inglês e o de espanhol, visto que a professora de inglês ocupa uma posição de destaque, ou melhor, de *status* no contexto atual, dada a hegemonia do inglês no mundo e a obrigatoriedade de ensino nas escolas brasileiras a partir da Lei 13.415 de 2017. Conforme Blommaert (2010), os espaços sociais não são neutros, mas ao contrário, são claramente estratificados e carregados de valores, normas e crenças. Estou de acordo com Canagarajah (2013), de que essa estratificação não é fixa, ela pode ocorrer neste contexto e mudar quando o contexto também mudar. Mas neste contexto, em específico, a professora de inglês ocupa uma posição de maior escala, enquanto que o professor de espanhol ocupa uma posição de menor escala, existindo entre eles uma ordem hierárquica de poder, o que faz com que o professor Pedro se sinta ameaçado e inferiorizado pelo *status* que o inglês tem e está representado pela figura da professora de inglês.

Com relação às crenças do professor Pedro, observo que suas falas no grupo refletiam algumas crenças negativas que foram sendo construídas a partir de influências externas como: (i) O professor de espanhol não tem utilidade; (ii) o professor de espanhol é invisível, é como se não existisse; (iii) o ensino de espanhol não tem validade; e (iv) a comunidade escolar, especificamente, diretores e professores, quer acabar com o ensino de espanhol nas escolas. Porém, por mais que esse professor tenha constituído crenças tão negativas, ainda assim, ele tem esperança de que algo possa mudar, já que confirma a necessidade de união entre os professores para se mobilizar em prol do espanhol: “Precisamos mesmo nos unir”.

A professora Vera também é outra docente que estava bastante desmotivada. Na primeira fase da pesquisa, ela ainda se sentia motivada por ver a quantidade de alunos que optavam pelo espanhol e considerava como desmotivador a falta de apoio institucional e a impossibilidade de crescimento na profissão, justificando que era podada. Nesse início das

discussões da segunda fase, no grupo via *WhatsApp*, ela se mostrou bastante desanimada e sem ânimo de participar das discussões, sendo recorrente seu pedido de desculpas pelo desânimo e apatia:

Me desculpa mesmo pelo desânimo. Eu me sinto completamente desarmada. Todos os anos que venho me dedicando ao espanhol de corpo e coração parecem ter sido em vão. As escolas e o governo estão tomando decisões completamente fora da realidade. (Vera)

A professora pede desculpas como se ser motivada fosse uma constante obrigatória na sua função docente. Parece-me que ela sente uma cobrança, talvez por uma crença consolidada na sociedade de que todo professor deva ser motivado e deva motivar os seus alunos, ou talvez por ser uma crença pessoal que a professora tenha sobre uma possível obrigatoriedade de estar sempre motivada. De acordo com Dörnyei (2011), muitos estudos apontam que a motivação do professor está relacionada a valores intrínsecos, inerentes ao sujeito, como o desejo de contribuir socialmente na educação do aluno. Porém, o componente intrínseco é fortemente dependente de fatores contextuais, tanto em uma dimensão micro quanto macro contextual. Nas falas da professora Vera, percebo esse componente intrínseco, que é a sua dedicação ao trabalho “de corpo e coração”, ou seja, uma entrega completa; porém, os fatores externos como a redução da carga horária, condições ilegais de trabalho, salários baixos, falta de apoio institucional e governamental inibem a sua motivação.

Uma característica peculiar sobre a participação da professora Vera no grupo do *WhatsApp* diz respeito ao fato de que mesmo muito ausente na maioria das discussões do grupo, ela foi uma das participantes mais presentes nesse grupo. Toda semana, a professora postava uma oração como esta abaixo:

“Somos cristãos na medida em que deixamos que Jesus Cristo viva em nós” (Papa Francisco). Estamos deixando muitas coisas morar dentro de nós, estamos guardando tantas coisas velhas, e muitas vezes, preferindo que aquilo que nos destrói, nos ilude, esteja crescendo dentro de nós. Tenhamos força para dizer “não” aos maus pensamentos! Deixemos que Jesus (Je), essa doçura misericordiosa, faça moradia fixa em nosso coração. Bom dia! Abençoada semana!

A professora me relatou que, a partir da leitura diária do evangelho bíblico, ela escrevia suas próprias orações. Ela não teve uma participação efetiva nas discussões propostas no grupo, mas esteve sempre presente deixando a sua mensagem de fé. Barcelos

(2007) defende que nossas crenças podem ser centrais ou periféricas. As centrais são aquelas relacionadas às emoções e à identidade, incorporadas mais cedo e interconectadas a outras crenças. As crenças periféricas são mais superficiais, incorporadas mais tarde e mais fáceis de sofrer alteração. Entendo que uma crença envolvendo a religiosidade seja uma crença central, constituída a partir de valores identitários, muito forte e arraigada no contexto sociocultural brasileiro. Acredito que as postagens de conteúdo religioso da professora ecoam uma busca por alento, fé e esperança. Ela se sente sem forças para lutar, então, é possível que ela deposite na sua fé em Deus, a esperança por dias melhores.

A professora Clarisse apresenta, nessa segunda fase, uma imagem bem diferente da primeira, em que ela se sentia ótima e nem idealizava um futuro diferente, uma vez que já se sentia realizada com o seu fazer docente. Porém, nas discussões do grupo, ela ressalta a falta de agência do professor, o que a incomoda bastante, porque não se trata de uma escolha para não agir, mas sim de uma tentativa impositiva de tentar podar a ação do professor. Em outro momento, a professora afirma que a sua motivação tem oscilado:

A minha motivação tem sofrido altos e baixos, a cobrança dos pais e da instituição no ensino fundamental tem me sufocado, afetando inclusive a minha criatividade em sala de aula. Literalmente podando. No Ensino Médio não tenho esse problema, apesar de os alunos serem bastante conteudistas, preocupados por gramática e correção. Mas no Ensino Médio minha motivação cresce, pois ali me sinto mais valorizada, inclusive por alguns colegas de trabalho que sempre me procuram para montar projetos interdisciplinares.

Percebo que a professora Clarisse critica dois fatores contextuais que são comuns, de acordo com Dörnyei (2011), como inibidores da motivação: a redução da autonomia do professor, no seu caso em específico, pela cobrança institucional e pelos pais e um modelo limitado para seu desenvolvimento profissional, tendo em vista que o fato de se sentir podada afeta diretamente a sua criatividade, provavelmente um fator de motivação para a professora. Um fator, apontado pela professora, que a motiva está relacionado ao pertencimento emocional (BARCELOS, 2016). A participação junto com seus colegas de trabalho em projetos interdisciplinares, a faz se sentir valorizada e motivada. Diferentemente dos professores Pedro e Ana, a professora Clarisse se sente pertencente à sua comunidade escolar.

A professora Sônia afirma ter deixado suas aulas de espanhol na zona rural devido ao cansaço físico das viagens, porém outro fator mencionado e que possivelmente tenha gerado uma maior inibição da sua motivação foi a escolha dos alunos pelo inglês, uma vez que na sua instituição de trabalho a escolha da língua estrangeira feita no 1º ano do Ensino

Médio se mantém para os anos subsequentes. Esse fator extrínseco parece ter abalado fortemente a sua motivação intrínseca, demonstrada na primeira fase, quando afirmava que o fato de poder estar em contato com a língua e ensiná-la a seus alunos já a motivava.

A professora Rosa, parece-me, de todos os participantes dessa discussão, aquela que se mantém mais motivada. Ela se sente valorizada pela diretora e pelos alunos, considera adequada a organização da escola com relação a provas e notas e tem autonomia e apoio da instituição no desenvolvimento de seus projetos. Ela apresenta uma crença que é contrária ao discurso de grande parte dos professores do grupo de que o espanhol não é valorizado como as outras disciplinas. Para a professora Rosa, o espanhol “funciona como outra disciplina qualquer” dentro do seu contexto de trabalho. Por isso, não é possível considerar o contexto sem relacioná-lo às dimensões sociais e espaço-temporais, o contexto não é único. Acredito que existam dimensões estratificadas, conforme Blommaert (2010), mas concordo com Canagarajah (2013), que elas não são predeterminadas, são constituídas dentro da mobilidade espaço-temporal. Dessa forma, o espanhol pode representar valores e *status* diferentes quando relacionado às dimensões sociais e espaço-temporais.

A escola em que a professora trabalha adotou uma grade curricular que permite ao aluno estudar as duas línguas, porém uma no Ensino Fundamental e a outra no Ensino Médio:

Outro detalhe, todos os alunos do 1º ano optaram pelo espanhol no vestibular seriado da Unimontes. Pq na minha escola, funciona assim, do 6º ao 9º ano os alunos fazem inglês e no Ensino Médio fazem espanhol. E mesmo eles tendo inglês do 6º ao 9º ano, todos eles optaram por fazer espanhol na primeira etapa do vestibular.

A professora se sente motivada ao falar da escolha feita pelos alunos de optar pelo espanhol no vestibular, uma forma de sentimento de eficácia do seu trabalho, que em tão pouco tempo já lhe mostrou um resultado, já que todos os alunos do 1º ano fizeram a escolha pelo espanhol, apesar de terem estudado inglês durante todo o Ensino Fundamental, e tido poucas aulas de espanhol, basicamente um semestre. O *status* da professora Rosa é privilegiado em relação à maioria dos professores pesquisados; ela tem estabilidade no trabalho, já que é uma professora efetiva da Rede Estadual de Ensino, mas acredito que a sua motivação não está fundamentalmente relacionada a essa estabilidade, mas sim à valorização e ao apoio que recebe de toda a comunidade escolar, ou seja, da diretora, dos colegas de trabalho e dos alunos.

Apesar de se sentir motivada, a professora sabe que a sua dimensão micro contextual pode ser alterada por um fator macro contextual, como a reforma do Ensino Médio, que tornou o ensino de inglês obrigatório. Nesse sentido, por mais que os alunos queiram, não poderão optar pela língua espanhola. Esse é um fator externo que a desmotiva:

Então, assim, é triste, triste, porque a gente faz o que gosta, os meninos gostam da língua, aí aparece uma lei, que é de cima para baixo, nós até tentamos reagir, mas é complicado e vai tirar o espanhol, é muito difícil.

Essa sensação de impotência é mencionada pela maioria dos professores que não tem nas mãos o poder político, que só cabe ao Estado aprovar e implementar as leis. Como discutimos no primeiro capítulo, esse poder deveria ser utilizado em prol do povo, observando a necessidade nacional e local. No entanto, concordo com Domingues, Toschi e Oliveira (2000) que defendem que as políticas públicas no Brasil são, na verdade, programas de governo, com início e fim determinados pelos mandatos. Seguem os interesses de cada governo sem haver uma preocupação com as necessidades e os desejos da população.

González (2008), que escreveu os conhecimentos de espanhol para as OCEM/2006, questionava em 2008 o real interesse do governo na obrigatoriedade do espanhol e ressaltava a necessidade de que tal implantação obedecesse de fato a legítimas motivações internas e nacionais e não a uma lógica de mercado ou de interesses alheios, porque essas motivações externas mudam rapidamente de acordo com as circunstâncias e interesses do momento. Novodvorski (2008) analisou que as notícias sobre a inclusão e a importância do ensino do espanhol no Brasil apresentavam um discurso marcadamente mercantilista, em que os fatores econômicos sobressaíam aos fatores culturais ou da língua em si.

Enfim, o país sancionou uma lei de obrigatoriedade do espanhol, de cima para baixo, provavelmente a partir de interesses econômicos e políticos, ao invés de pensar em uma educação direcionada ao multilinguismo como forma de enriquecimento para os brasileiros. Essa lei teve diversas consequências, como a formação de inúmeros profissionais para suprir a demanda, mudança de currículos das instituições da educação básica, criação de cursos de graduação e pós-graduação para essa área nas universidades, gastos com a produção e a distribuição de material didático para as escolas. Com a entrada de um novo governo, mudam-se os interesses e novamente é sancionada uma nova lei,

também de cima para baixo, atendendo provavelmente a interesses econômicos e políticos, sem que haja uma preocupação com as consequências resultantes da lei anterior. O resultado disso, restringindo-se somente àquilo que é alvo da minha pesquisa, porque com certeza as consequências são muito maiores, é uma grande quantidade de profissionais formados sem campo de trabalho para atuar, se sentindo desmotivados com essa situação.

Sobre a fala da professora Joana, ela parece se sentir motivada como professora de espanhol no seu contexto de trabalho, uma característica presente desde a primeira fase, em que se sentia otimista com o ensino da língua e o seu “eu ideal” era de ser sempre uma professora motivada para ensinar. Em suas falas, percebo tentativas do seu “eu dever” para alcançar o seu “eu ideal”. Ela observa que quando os alunos escolhem a língua estrangeira a ser estudada, a motivação deles para a aprendizagem é maior. A participação e a interação dos alunos nas atividades parecem funcionar como um fator motivacional para a professora, que se esforça em utilizar abordagens diferentes para atrair a atenção dos alunos. Ela também menciona o ensino de inglês, porém não com um tom de negação à posição ocupada por essa língua no mundo, mas da importância de aprender outras línguas além do inglês. Consigo visualizar uma tentativa da professora em desenvolver nos seus alunos uma consciência plurilinguística, da importância da aprendizagem de várias línguas para o desenvolvimento não só das habilidades linguísticas, mas também de uma consciência intercultural.

No tocante ao contexto da professora Maria, ela aponta fatores externos que inibiam a sua motivação e estavam relacionados, principalmente, à estrutura organizacional da grade curricular, que colocava a língua espanhola no contraturno em uma turma única de alunos de diferentes etapas de ensino. Ela também aponta um fator macro contextual como negativo, comum à maioria dos professores: a lei que retira a obrigatoriedade do espanhol. Da mesma forma que alguns professores apontaram que existe uma prioridade do ensino de inglês em detrimento do ensino de espanhol, a professora Maria também demonstra não estar de acordo com esse tratamento diferente dado as duas línguas. Conforme a professora, esses fatores dificultam não só o trabalho do docente como também o interesse do aluno para a aprendizagem. No entanto, ela afirma que esses fatores externos inibiam a sua motivação durante o período em que trabalhava na Rede Estadual de ensino. No IF, apesar da quantidade de aulas ser menor que a de inglês, a fala da professora demonstra satisfação com o atual contexto de trabalho.

A professora Ana, acompanhada dos professores Pedro e Vera, são os que demonstram estarem mais desmotivados, dos nove participantes. Ana lamenta a situação do espanhol e se diz mais conformada. Porém, suas próximas falas revelam grandes obstáculos externos enfrentados por ela.

Eu prefiro trabalhar na zona rural, Só que como lá são só 4 aulas não posso levar meu cargo efetivo pra lá. Se um dia tiver oportunidade, levarei, pq os alunos são mais humildes. Na escola daqui [zona urbana] a situação é muito pior. Ofereceram o espanhol no contraturno. Saio de casa todo dia para dar uma aula. Vc acredita? Acho desumano comigo. Lá tem muitos professores de inglês efetivos. Veem o espanhol como um projeto a toa. Nem mesmo eu sou vista na escola. Ninguém nem me conhece direito, porque quando eu chego quase todos já foram embora. Inclusive, eu nem gosto muito de lá por essas questões. A gente sofre com isso... E o dinheiro fica todo no ir e no vir. Eu nem gosto de falar nesse assunto.

Ana, como a professora Rosa, é efetiva, porém não tem o apoio e a valorização do diretor, dos colegas de trabalho e dos alunos como Rosa tem. A professora divide seu cargo efetivo entre duas escolas, uma na zona urbana e outra na zona rural. A motivação para ensinar em cada uma delas se contrasta em muitos pontos. A professora prefere a zona rural, porque se sente mais acolhida, “os alunos são humildes”, existe um pertencimento emocional que não ocorre com os alunos da escola da zona urbana. Diversos fatores inibem a motivação de professora: ela não se sente pertencente ao grupo, se sente excluída e a relação com a direção é totalmente desgastada, pois ela, de certa forma, a culpa por ter que ir todos os dias à escola para ministrar uma única aula. Acredito que professores, pedagogos e diretores devem trabalhar juntos para uma melhor organização institucional e satisfação pessoal dos envolvidos. A sua insatisfação com o trabalho na escola da zona urbana também reflete a sua insatisfação financeira, o que se ganha se gasta com o transporte por ter que ir à escola todos os dias.

Novamente, a figura do professor de inglês é mencionada, destacando a posição hierarquizada e de poder do ensino da língua inglesa em comparação ao ensino da língua espanhola, visto como um projeto sem importância, na visão da professora. Outro fator que afeta de forma negativa a motivação de Ana é a falta de contato com os outros professores da escola. A fala da professora reflete a sua exclusão e um desejo de se sentir pertencente ao grupo escolar.

Essa professora está tão abalada emocionalmente que não gosta de falar sobre o assunto, porque ela sofre muito com sua situação de trabalho. O seu relato sobre o seu contexto de trabalho foi feito no modo privado via *WhatsApp*, porque ela não se sentiu à

vontade para compartilhar no grupo a sua angústia. Talvez, justamente por isso, por ser uma conversa particular, ela tenha relatado tantos detalhes do seu contexto e de como se sentia abalada. Apresento abaixo parte do diálogo com a professora:

Pesquisadora: Eu entendo... Mas não falar dos seus problemas, não vai te ajudar a sair deles. E você já conversou com o diretor sobre a mudança do seu horário? E o que vc percebe dos alunos? Eles demonstram interesse?

Ana: Já conversei, mas nada foi feito. Os alunos têm o desejo de cursar, mas não vão por causa do horário. Aluno de escola pública não leva lanche, não tem dinheiro. No sexto horário já estão cansados e com fome. Achem que sexto horário é para namorar e conversar. Ficar mais tempo na escola.

A escola pública enfrenta muitos problemas sociais. Então a mentalidade dos alunos ainda é muito fraca. Se você dinamiza as aulas, eles não interagem. Alguns alegam vergonha, outros acham besteira. Se você foca no vestibular parece não ter muita aplicabilidade na vida deles. É algo muito estranho, mereceria ser investigado.

Um dia quem sabe eu me dedicarei a isso rrsrs.

Pesquisadora: Isso que eu iria te dizer. Porque não transformar essa angústia, dúvida em projeto de pesquisa. Vai ser muito interessante. E vc pode conhecer melhor a sua prática e o contexto em que estão envolvidos.

Ana: Já me decepcionei demais com o espanhol. E não foi falta de esforço e dedicação não.

Pesquisadora: Já pensou em tentar trabalhar de forma que os motive mais?

Ana: Mas só a escola não consegue isso. O problema é muito mais amplo. O problema deles é família, é a alma. Não faz sentido para a realidade deles. E, nós, professores, não estamos capacitados para lidar com tantos problemas que eles trazem. E reflete na escola, na aula.

Pesquisadora: É preciso analisar o contexto de vida mesmo. Eles já nascem num ambiente sem muitas expectativas, difícil entender que uma língua estrangeira possa ser importante.

Eu entendo. Mas é nosso papel incluir, promover possibilidades para que nossos alunos se desenvolvam como cidadãos. E a língua tem esse papel de abrir fronteiras, diminuir as distâncias, fazer com que o aluno conheça outras culturas e assim conheça melhor as diferenças com a sua cultura e saiba lidar com a heterogeneidade.

Ana: A escola carece de psicólogos. Eu acredito que não é a nossa função. Caso fosse, deveríamos receber a devida formação ainda na graduação e receber a mais por isso.

Pesquisadora: A falta de interesse público é grande. Vemos o desmonte da educação diante dos nossos olhos. E, às vezes, não podemos fazer muita coisa mesmo, eu entendo. Mas, talvez você consiga transformar em partes o seu ambiente de trabalho. Eu sei que vc está desmotivada e tem motivos. Mas talvez consiga motivar um pouco seus alunos para que o seu trabalho não se torne algo tão árduo e pesado.

Ana: To mais cansada que desmotivada. Você deseja fazer um bom trabalho onde você é reconhecido. Onde seu trabalho apareça.

Pesquisadora: Claro. Eu sei que é cansativo a falta de valor. Na verdade chega a exaustão... mas é preciso desenvolver ações para que o seu trabalho ganhe notoriedade. Quem sabe uma troca de experiências com os professores do grupo não possa te ajudar a lidar melhor com essa situação.

Ana: Exatamente. Se não faz sentido para a comunidade escolar, chega um ponto que não faz sentido pra vc também. É simples. Professor também é humano. Tem sonhos e dívidas.

Mas tbm tenho consciência de que não é por isso que devemos fazer um trabalho ruim. Eu me esforço dentro das minhas condições.

O problema é que antes eu me esforçava além das minhas condições. E hoje eu não faço mais isso. Hoje eu não me mato. Não me culpo.

Pesquisadora: Quem sabe uma troca de experiências com os professores do grupo não possa te ajudar a lidar melhor com essa situação...

A professora já dava indícios de uma relação desgastada com a direção da escola desde a primeira fase da pesquisa quando ela afirmou que o problema do espanhol, quando ainda era obrigatório, seria a falta de interesse dos diretores em ofertar a língua aos alunos, demonstrando que a direção não incentivava a aula adicional de espanhol, colocando-a nos sextos horários, o que exigia que ela fosse à escola todos os dias. Na escola da zona rural o contexto é diferente: o diretor pede que os alunos escolham entre o inglês e o espanhol a língua que cursarão no Ensino Médio; se os alunos escolhem o espanhol, o inglês é ofertado no Ensino Fundamental ou o contrário. De acordo com a professora, os alunos têm escolhido o espanhol no Ensino Médio. Esse sistema de escolha também é adotado na escola das professoras Sônia e Rosa.

Sobre a realidade da escola pública e dos alunos da escola pública, a professora tem crenças bastante negativas. Ela acredita que os alunos tenham o desejo de aprender uma língua adicional, porém as condições contextuais não favorecem essa aprendizagem, tais como a falta de incentivo para o estudo e o horário em que a língua é ofertada. Assim, para Ana, os alunos que poderiam se interessar, acabam não optando pelo espanhol por não ter condições favoráveis ao estudo dessa língua. Para a professora, o aluno da escola pública não tem dinheiro, não vê sentido no estudo, porque não tem perspectiva de que esse estudo possa levá-lo a alcançar crescimento profissional e pessoal. Ela menciona que os alunos trazem para a escola “problemas da alma” que, pela nossa conversa, entendo que ela se referia a uma questão de identidade, das crenças desse aluno, que são constituídas por suas experiências de vida, pelo contexto, pela convivência com outro. Então, esse aluno traz para a escola problemas pessoais profundos, envolvendo as relações familiares e as suas condições de vida.

Essa falta de perspectiva do aluno já ecoava nas falas da professora desde o questionário aplicado na primeira fase da pesquisa, quando ela apresenta o seu “eu ideal” formado pelo desejo de “levar o aluno a crescer e estimulá-lo a querer ir além das fronteiras da escola”. Um ano depois da primeira fase, a professora parece bastante

desmotivada, cansada de se esforçar além das suas condições para realizar um bom trabalho e não ser valorizada.

Na conversa, ela revela o que almeja para o seu futuro, o seu “eu ideal” é fazer mestrado, e os cursos que tem feito para ter mais oportunidades de trabalho:

Pretendo tentar o mestrado e estou cursando uma pós em educação a distância também. Fiz complementação de português. Terminei ano passado. Quero tentar pegar português porque espanhol só tem em três escolas públicas aqui de Moc.

A professora Ana não entende que seu aluno não vê perspectivas futuras por meio do estudo, porque essa não é a sua crença sobre o estudo. Para a professora, o estudo é fundamental para crescer e ter oportunidades de trabalho. Os alunos não compartilham a crença da professora acerca da importância do estudo para ir além das fronteiras da escola. Dessa forma, ela se sente distante do seu “eu ideal”, porque não vê perspectivas de alcançá-lo e mais próxima do seu “eu temido”, apresentado na primeira fase da pesquisa: o medo de se tornar “um profissional que meramente cumpre a tarefa”. A professora afirma que se o seu trabalho e o seu esforço não fazem sentido para a comunidade escolar, começa a não fazer sentido pra ela também. As suas tentativas mal sucedidas geram um sentimento de frustração, de não identificação, de não pertencimento a essa comunidade.

Outra crença da professora, e imagino que seja uma crença comum a uma grande parte dos docentes, é que os professores não saem preparados da graduação para lidar com tantos problemas que os alunos trazem para a escola. Entendo que, de fato, não é possível sair pronto do curso de formação, porque a formação é um processo que somente se inicia na graduação. Conforme Leffa (2008), a verdadeira formação de um professor reflexivo e crítico envolve não apenas aquilo que ele já sabe, mas também abre espaço para acolher aquilo que ele ainda não sabe. Não estou avaliando a qualidade dos cursos de graduação, mas constatando que a formação é marcada pela incompletude e pela falta de linearidade. A formação docente precisa ser vista como processual e dinâmica. É um contínuo. A professora Ana não parece compartilhar dessa visão. Ela entende a formação na graduação como um fim. Sua busca por conhecimento pode ser vista como uma tentativa de ampliar o aprendizado que ela acredita ter lhe faltado na graduação. Porém essa busca contínua é inerente à formação do professor. Acredito que atividades, que possibilitem aos professores refletir sobre as suas crenças em relação à sua formação docente, possam

ajudá-los a lidar melhor com esse sentimento de incompletude, característico da profissão e que, por vezes, gera ansiedade e angústia.

O que percebo é que essa crença da falta de preparação do professor para lidar com tantos problemas que os alunos trazem para a escola está relacionada a uma angústia da professora de não saber a solução para esses problemas, que não são facilmente solucionáveis porque envolvem o outro e as suas experiências de vida, e essa angústia aumenta quando a professora se vê sozinha, sem o apoio da escola e ainda sem valorização financeira. Enfim, o sentimento de desvalorização profissional sentido pela professora está relacionado à falta de pertencimento à comunidade escolar, à falta de apoio da instituição, à desvalorização financeira e do seu trabalho de um modo geral.

Para finalizar esse eixo, percebo que o contexto dos professores de espanhol, que participaram dessa primeira discussão, tem sofrido impactos após a revogação da Lei 11.161/2005 como a diminuição de aulas e a insegurança no trabalho, o que tem promovido a busca por novas oportunidades de trabalho e tem gerado desmotivação nos professores. Quanto à oferta da língua espanhola, nas escolas da Rede Estadual somente a escola da professora Rosa oferta a referida língua de maneira satisfatória; porém, a professora teme a retirada da disciplina da grade curricular a partir dos próximos anos. A Rede Privada ainda mantém o espanhol, mas alguns professores tiveram a carga horária de trabalho reduzida e temem ficar sem emprego caso a língua seja retirada dos processos seletivos do vestibular, que é o foco principal das escolas privadas.

4.2.2.2 Eixo político

Ainda quando discutíamos acerca do contexto de trabalho dos professores, a questão política já estava presente. Nessa direção, a leitura e a discussão do texto de Bohn (2000), feita na primeira reunião presencial, sobre a necessidade de o professor assumir um posicionamento político, de ação e participação, convencendo lideranças comunitárias, educacionais e governamentais sobre a importância do ensino de línguas, já começava a fazer parte das crenças desses professores. Quando a professora Rosa discorre sobre o apoio da comunidade escolar, do quanto se sente valorizada na sua escola, porém o fator que a desmotiva é a lei que ameaça o seu trabalho (“aí aparece uma lei, que é de cima para baixo, nós até tentamos reagir, mas é complicado e vai tirar o espanhol, é muito difícil”),

eu a questiono se ela já conversou com a diretora sobre a possibilidade de manter o espanhol, uma vez que a BNCC prevê a possibilidade da escola ofertar mais uma língua estrangeira, além do inglês. Esse gatilho ativa nos professores uma motivação para a ação:

Como discutimos na reunião, precisamos fazer um ótimo trabalho nas nossas escolas e dar visibilidade a ele. Podemos usar as redes sociais para divulgar as nossas ações. (Patrícia)

Acredito que da mesma forma que na minha escola eles veem a importância de manter as duas línguas, a sua escola também pode manter. Você precisa reforçar o apoio da diretora e dos alunos. (Joana)

Deem uma olhada nesse texto *El proyecto de Juscelino Kubitschek para la equidad entre el español y las otras lenguas extranjeras*. Discute uma tentativa do presidente Juscelino, em 1958, de igualar a carga horária do espanhol e do inglês. (Clarisse)

A professora Patrícia acredita que as redes sociais podem ser um meio de divulgação do trabalho e pode dar maior visibilidade da necessidade da língua espanhola na escola. A professora Joana compartilha sua experiência como incentivo à professora Rosa para que lute pela sua permanência na instituição em que trabalha, buscando apoio da comunidade escolar. A professora Clarisse, por sua vez, recorre à leitura de um texto que contribua para reforçar a ideia de que o espanhol pode ser uma língua ofertada juntamente com o inglês. A partir dessas interações, percebo a necessidade de discutirmos sobre a política linguística do país para o ensino de línguas, então propus que lêssemos o texto postado pela professora Clarisse, além da leitura do Art.35A da lei 13.415/2017 e do artigo *A Base Nacional Comum Curricular e a pergunta que não quer calar: Por que só uma língua estrangeira a aprender?*, de Gullo e Rodrigues (2017).

Percebi, nesse momento, que era hora de debater com os professores sobre a resistência que estavam apresentando em relação à hegemonia do inglês. Tanto na primeira fase da pesquisa, como neste início das discussões do grupo, ficou clara essa resistência dos professores. Logo, propus que fizéssemos, a partir da leitura dos textos, uma reflexão sobre o espaço da língua espanhola desde que começaram a dar aulas: a língua inglesa seria a culpada pela regressão da oferta do espanhol? Por que o inglês era a língua escolhida pelas escolas enquanto a lei dava autonomia para que optassem por qualquer outra língua? Seriam realmente as brechas na lei 11.161/2005, que dava como obrigatória a oferta do espanhol pela escola, mas de escolha facultativa do aluno em cursá-la, que impediram a consolidação do espanhol? A política mundial, as culturas nacional e local interferem na escolha da língua estrangeira?

Enfim, levantei questões para que os professores refletissem sobre a hegemonia do inglês no mundo e se questionassem se o problema da dificuldade de consolidação do ensino de espanhol no Brasil poderia ser atribuído à essa hegemonia. Ao invés de achar um culpado, não seria mais interessante trabalhar no sentido de expandir uma cultura de valorização do ensino de línguas, uma cultura da importância de se estudar mais de uma língua estrangeira, uma cultura de que esse conhecimento poderia influenciar a construção de cidadãos mais conscientes quanto à diversidade cultural? Por mais que eu lançasse questionamentos para a reflexão e não desse respostas prontas sobre a forma como os professores deveriam pensar, eu tenho minhas crenças e opiniões e, claro, minhas perguntas e minhas falas não estavam isentas de sentido sobre o que acredito e defendo. Existia um direcionamento do pensamento. Porém, concordo com Dewey (1979b) que toda direção do pensamento é na verdade uma (re) direção, porque é impossível impor ao outro uma total direção da forma de pensar e agir. No máximo o que pode ocorrer é um estímulo para que surjam respostas. Dessa forma, entendo que eu ofereci estímulos para a reflexão, mas como o sujeito irá processar e agir a partir de uma direção do pensamento, vai depender das suas convicções construídas ao longo da vida.

Tenho consciência de que como coordenadora do grupo, eu exercia influência nos demais professores, tendo em vista que a escolha dos textos e temas para debates eram propostos na maioria das vezes por mim. Isso é comum nas comunidades de prática que participamos: existem aqueles participantes que são mais centrais e exercem maior influência nos demais, como é possível também que algum participante periférico, com o tempo se torne central e passe a influenciar o grupo (WENGER, 1998). É, na verdade, o que eu esperava: que a participação nesse grupo gerasse uma rede de influências que fossem positivas na ressignificação das crenças e motivações dos professores e também na ressignificação de minhas próprias convicções.

Antes mesmo de iniciarmos a discussão sobre as questões propostas, a professora Patrícia trouxe a notícia de que uma faculdade de medicina da cidade, cujo processo seletivo é bastante concorrido, retirou o espanhol da prova do vestibular. Os professores, principalmente aqueles que trabalham na rede privada, ficaram muito aflitos, porque a retirada do espanhol das provas de vestibular representava uma possível perda de espaço, uma insegurança no trabalho, visto que o principal foco das escolas privadas da região para o Ensino Médio é a preparação do aluno para o vestibular. Propus, então, que, embasados nas leituras realizadas, cada professor contribuísse com uma ideia sobre a importância de

se manter o espanhol como opção de língua estrangeira e, a partir dessas contribuições, escrevêssemos uma carta que seria entregue na faculdade. Todos concordaram e motivados com essa possibilidade de lutar pela manutenção da língua também deram sugestões de novas ações, como podemos perceber nos excertos a seguir:

Poderíamos fazer um abaixo assinado. Muitos alunos estão desesperados, porque já estavam se preparando desde janeiro para esse vestibular. Eles estão se sentindo prejudicados. (Pedro)

Será se não teria como irmos pessoalmente entregar a carta? Marcar uma reunião com a comissão do vestibular. Poderíamos começar uma campanha nas redes sociais. Poderíamos levar isso para a televisão. (Patrícia)

Essa imagem futura de alcance do objetivo pareceu possível aos professores, que se empenharam nas ações para alcançar o propósito. De acordo com Ribas (2008), as expectativas que são essas antecipações, ideias ou julgamentos que os sujeitos fazem sobre acontecimentos futuros, principalmente relacionados à conquista de resultados positivos, motivam ainda mais os sujeitos, influenciando as suas ações. Nesse sentido, todos os professores apoiaram as ações propostas, se mobilizaram na coleta de assinaturas de seus alunos para anexá-las à carta e buscaram pelo apoio de suas escolas. Com a contribuição das comunidades escolares, diretores, alunos e professores de outras áreas foi criada a campanha “Escolhi o espanhol e minha opção deve ser respeitada”²⁷. Os alunos da professora Maria criaram a *logo*, que foi compartilhada no nosso grupo de professores, e cada um ficou responsável por repassá-la aos seus grupos pessoais e redes sociais. Houve uma grande mobilização nas redes sociais: alunos, professores e escolas postaram a imagem a seguir nos seus perfis e sites com a *hashtag* #voltaespanhol em apoio a nossa causa.

²⁷ Original: “Elegí el español y mi opción debe ser respetada”.



Figura 01: Campanha #voltaespanhol
Fonte: os alunos da professora Maria.

Os professores do grupo ficaram motivados com a grande repercussão da campanha nas escolas da cidade e nas redes sociais. Tinham a expectativa de que a faculdade reconsiderasse a sua decisão. A partir desse estímulo externo, a repercussão da campanha, os professores se motivaram ainda mais para a ação, uma vez que a possibilidade de sucesso em uma determinada atividade aumenta os esforços para a sua realização. Acreditando na possibilidade de alcance do objetivo, os professores contribuíram para a escrita da carta, que consta no apêndice deste trabalho, escrevendo parágrafos, embasados nas leituras realizadas, sobre a importância do plurilinguismo, a necessidade de respeitar a diversidade e, mais uma vez, contra a hegemonia do inglês, como vemos nos excertos a seguir:

A oferta de língua estrangeira nas escolas e nos processos seletivos não deve se dar de forma unilateral e impositiva. Ao contrário, é necessário que haja uma preocupação com a diversidade. A língua inglesa é importante, mas não é a única. Nos últimos anos, o espanhol cresceu bastante. Logo, é mais do que natural que as escolas e concursos ofereçam no mínimo essas duas possibilidades. (Clarisse)

Em todo o país, grandes faculdades, estão alinhadas ao ENEM, que valoriza a diversidade diante da globalização mundial, e ofertam de dois até cinco idiomas diferentes como opção de língua estrangeira em seus concursos. (Pedro)

A retirada do espanhol como opção de língua estrangeira no vestibular de medicina provocou grande ansiedade nos alunos que já se preparavam há no mínimo dois meses para esse processo. (Patrícia)

A mudança vai na contramão da realidade em que vivemos, de um mundo globalizado e de necessidade de respeito à diversidade. (Antônio)

a retirada do espanhol como mais uma opção de língua estrangeira no vestibular promove um monopólio linguístico do inglês, que vai contra as demandas do mundo atual, interligado e multicultural, cujas dinâmicas sociais, educacionais e laborais exigem dos sujeitos a capacidade de comunicação com o outro na construção de uma sociedade mais tolerante e integrada. (Maria)

Eu entendo que o ensino se constrói por meio das múltiplas linguagens e um ensino multilíngue e inclusivo, do ponto de vista social, é fundamental para atender às diversidades. (Joana)

A partir das contribuições dos professores, a carta foi escrita e, com a ajuda de uma escola privada da cidade, conseguimos marcar uma reunião com o diretor da faculdade. Na reunião, que aconteceu no dia 15 de março de 2018, às 14h, além de mim, como coordenadora do Núcleo de Professores de Espanhol de Montes Claros/MG, também estiveram presentes os professores Pedro e Patrícia. Entregamos a carta, as assinaturas coletadas e defendemos a manutenção do espanhol no vestibular. O diretor destacou a importância de nos receber para ouvir a comunidade e para dar um retorno à sociedade, que se envolveu nessa campanha, da qual eles tiveram conhecimento pelas redes sociais. Ele defendeu a posição da faculdade, afirmando que a retirada do espanhol se justificava por uma adequação à BNCC e pela grande quantidade de textos em inglês que os alunos deveriam ler no curso de medicina, e defendia a hipótese de que com essa medida conseguiria selecionar, a partir de uma prova de vestibular, alunos proficientes em inglês. Depois de duas horas de conversa, tentando argumentar de que a prova seria excludente àquele aluno que optou pelo espanhol como língua estrangeira durante o seu Ensino Médio, que a BNCC dava um prazo até 2020 para que as escolas do ensino básico se adequassem, o que não havia ocorrido ainda, e que o formato da prova não possibilitava medir a proficiência do aluno para compreender a bibliografia específica do curso, saímos da reunião certos de que se tratava de uma questão política e que a faculdade não voltaria atrás na decisão. O diretor defendeu a ideia de que era necessário implantar a cultura de que é preciso aprender inglês. E o vestibular cobrando somente o inglês poderia causar este estímulo.

A faculdade tem uma escola de ensino básico que começou a ofertar no ano anterior uma educação bilíngue, onde o aluno tem uma carga horária estendida de inglês, que é equivalente à carga horária de português. De acordo com Scaramucci (2004), os exames vestibulares têm grande influência na sociedade de um modo geral e no currículo de ensino das escolas. Um vestibular concorrido como é o de medicina exigir somente o inglês

reforça a importância de um ensino que valoriza a língua inglesa. Retirar o espanhol do vestibular pode ter sido uma estratégia da faculdade de valorizar o ensino da sua escola bilíngue. De qualquer maneira, independentemente da real motivação da faculdade para a retirada do espanhol, esse fato abalou bastante os professores do grupo. Mais uma vez uma decisão tomada de cima para baixo, uma política linguística imposta por uma instituição privada, que fundamentalmente não tem o poder do Estado para implementação de leis, porém tem grande influência no contexto educacional norte-mineiro. Segundo Blommaert (2010) e Canagarajah (2013), os espaços sociais e geopolíticos são estratificados e investidos de poder, portanto essa decisão da faculdade de retirar o espanhol do processo seletivo tem grandes chances de afetar negativamente a situação dos professores de espanhol, principalmente aqueles que trabalham em escolas privadas, devido ao poder de influência dessa instituição na comunidade escolar da região.

Diante do ocorrido, os professores, desmotivados, diminuíram a participação nas discussões. Como tentativa de incentivar a participação dos professores, incitei o compartilhamento de experiências didáticas para que pudessemos trocar ideias positivas de trabalhos a serem desenvolvidos nas nossas instituições de ensino. Mesmo diante da adversidade, era preciso continuar agindo localmente, desenvolvendo um bom trabalho, convencendo a comunidade escolar da importância do ensino de espanhol para os alunos. Assim, o eixo político e o eixo didático eram intercalados, como tentativa de estimular os professores a participar.

Também, levando em conta que a defesa da faculdade a favor da hegemonia do inglês poderia gerar uma resistência ainda maior nos professores, que não seria positiva, tratei de retomar as discussões antes propostas, sobre a resistência a hegemonia do inglês e a proposta de um ensino plural de línguas. Dessa forma, destaquei a importância dos professores levantarem a questão do plurilinguismo e da diversidade cultural, fundamentais para o ensino de línguas e pedi que refletissem sobre a resistência à hegemonia do inglês. Quanto a isso, percebi que por mais que os professores tivessem escrito parágrafos sobre a importância do plurilinguismo e da diversidade cultural, ainda era muito forte a resistência ao domínio do inglês e acreditavam que o espanhol deveria ser obrigatório nas escolas. Alguns professores participaram do debate e eu, como coordenadora do grupo, também contribuí com a minha opinião. Como comunidade de prática, em que todos os participantes são sujeitos ativos na negociação dos significados e na construção do aprendizado e das suas identidades, eu, mesmo como pesquisadora do grupo, também

estava ali como participante, coordenando, colaborando, defendendo minhas crenças e aprendendo juntamente com os demais professores, sofrendo oscilações também em relação à minha motivação. Indago-me se isso pode ter afetado a objetividade dos dados. No entanto, acredito como Navarro e Thorton (2011) que minha influência também pode ser positiva, uma vez que consegui criar com os professores uma relação mais próxima, mais colaborativa e flexível. Como investigo as crenças e motivações em que o contexto pessoal desempenha um papel central, defendo que essa proximidade e participação foram positivas, uma vez que me permitiu olhar de dentro os dados e não somente como um observador distante. A seguir, alguns excertos dessa discussão:

Penso que falta mobilização aqui em Montes Claros em favor da língua espanhola. Faltam eventos, incentivo, divulgação.

Eu perdi para o inglês na minha escola e fiquei muito triste. Até tentei, mas a concorrência é desleal.

Sabe o que os meus alunos me justificaram para não escolher espanhol?

Que se era para se preparar para o PAES e ENEM eles iam ficar com inglês mesmo pela repercussão que a língua inglesa já tem. Essa fala deles foi uma cópia da fala da professora de inglês.

Na verdade na minha escola eles [os professores de inglês] têm é medo de perder campo. (Sônia)

E quem vocês acham que deveria fazer essa mobilização? (Pesquisadora)

Fui a um evento em São Paulo em que se está divulgando e expandindo a questão do bilinguismo para que as escolas adotem. No entanto, nenhum dos sistemas de ensino que visitei oferece a opção de bilinguismo em espanhol. Apenas inglês. Em todos questionei. Argumentaram que é porque o inglês é a língua comercial mundial. Conversando com o diretor de uma dessas instituições ele alegou que deveria ter a possibilidade ainda mais estarmos na América do sul. Mas a instituição dele ainda não tinha pensado em ter material ou planejamento também para o espanhol. Na escola que trabalho argumentei sobre a dupla opção de bilinguismo para a escola com a diretora que ficou fascinada com a ideia do bilinguismo. Ela somente me disse que o inglês é o inglês né. E ainda sugeriu que eu fizesse uma licenciatura em língua inglesa pq eles irão precisar de muitos professores de inglês. Aff. Numa reunião com todo o corpo docente da escola, ela voltou a falar disso e na hora a cortei e disse que o bilinguismo não existe somente com o inglês e que pode ser com outras línguas ,inclusive o espanhol. Ela desconversou diante de todos e mudou de assunto na hora. (Clarisse)

Art. 4º parágrafo único da Constituição

A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

“Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”.

Como formará essa comunidade se não ensina espanhol? (José)

A Constituição Federal é um excelente argumento. (Clarisse)

Aqui no IF temos lutado pelo fortalecimento dos Celins (Centro de Línguas). Foi a maneira que encontramos para fortalecer o ensino de línguas, aí entra o Espanhol, como oferta de outra língua, além do Inglês. Porém, é uma luta árdua, como sempre. O governo federal nos passou uma rasteira, mas vamos resistir e tentar fortalecer o ensino do Espanhol. (Antônio)

O papel e o poder do inglês na economia mundial é indiscutível. Acredito que nossa luta não pode caminhar em oposição ao inglês, mas na direção da oferta de mais uma língua. Os professores de inglês e de espanhol não são concorrentes. O conhecimento de línguas aproxima a cultura e melhora o desenvolvimento cognitivo dos alunos e contribui para a formação do cidadão.

Acredito que avançaremos com o discurso da importância de mais uma língua estrangeira no currículo. Devemos lutar pelo plurilinguismo, pela diversidade linguística e não pela imposição de uma única língua.

Acredito que seja necessário assumir uma postura mais política. Devemos lutar inicialmente nos nossos ambientes de trabalho e procurar um maior engajamento para essa causa. É preciso partir de cada um de nós. Sempre que tivermos a oportunidade devemos falar na sala de aula com os nossos alunos sobre a importância da pluralidade linguística. Falar com professores e diretores também. (Pesquisadora)

A discussão evidenciou que a necessidade do plurilinguismo ainda não era uma crença constituída pelos professores, pois demonstravam resistência à hegemonia do inglês, mas defendiam a necessidade de obrigatoriedade do espanhol. Uma contradição, uma vez que qualquer limitação pode gerar a exclusão. Diante das respostas dos professores, dei a minha opinião de que não considerava que a culpa para a regressão da oferta da língua espanhola tivesse relação com o inglês, mas com uma cultura e uma política no país que não valoriza o ensino de línguas estrangeiras. Dei como exemplo a professora Joana que trabalha em uma escola onde as duas línguas são obrigatórias e no seu contexto de trabalho a resistência ao ensino do espanhol não está na lei, porque a lei não impede a escola de adotar mais de um idioma, tampouco está na direção da escola, que valoriza a oferta das duas línguas, mas a resistência está nos alunos e ela, com muito esforço, tem conseguido fazê-los entender a importância de estudar mais de uma língua estrangeira. É certo que o exemplo da professora Joana não diminui o problema da desvalorização do ensino de línguas, que vem sendo construída ao longo da história política do Brasil, de redução da quantidade de línguas ofertadas e da quantidade de horas dedicadas ao seu ensino. Na verdade, o país não tem uma política linguística de valorização do ensino de línguas, a quantidade de aulas é reduzida, promove-se o monopólio linguístico de uma língua estrangeira e falta um plano de ação eficaz adotado pelo governo que incentive e garanta um ensino de línguas de qualidade para os alunos.

Também reforcei que se buscássemos pela obrigatoriedade do espanhol em detrimento à obrigatoriedade do inglês, estaríamos promovendo a mesma resistência que enfrentamos no momento, só que seria em relação ao inglês. Isso não favoreceria o ensino de línguas, pelo contrário, seguiria com a mesma política linguística de tentativa de homogeneização, de imposição de forma unilateral que perpetua a desvalorização do ensino de línguas. Compartilhei com os professores trechos do livro de Rizvi e Lingard (2010) sobre a necessidade de romper com essa ideia de uma homogeneização em massa imposta pela globalização. De acordo com os autores, seria necessário criar uma “nova globalização”, um novo imaginário social, que favorecesse e valorizasse a diversidade linguística e cultural. Nesse sentido, seria necessário criar uma nova mentalidade sobre o ensino de línguas no país, de valorização não só do inglês ou do espanhol, mas de qualquer língua estrangeira, pensar em um ensino integrado de idiomas que favoreça a diversidade linguística e cultural. Um ensino que possibilite a aprendizagem de duas ou mais línguas estrangeiras. Também compartilhei a Carta de Pelotas, documento que sintetiza as discussões realizadas no II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras (II ENPLE), que reflete a necessidade do cidadão estar preparado para um mundo multicultural e plurilíngue por meio de um ensino de línguas de qualidade que vise à formação integral do aluno, sem monopólio linguístico. Os professores Clarisse e Antônio debateram sobre as leituras:

Também penso em línguas e não uma só. Eu propus na minha escola uma dupla opção de bilinguismo. Mas a diretora só exerga o inglês. Ela falou que não vai tirar o espanhol, mas que o inglês vai se fortalecer. Na proposta do biliguismo na rede particular é aumentar 5 h/a de inglês no contraturno, além das duas horas regulares de línguas. A proposta que eu fiz pra ela foi que os alunos nessas 5 aulas extras de inglês, tivessem a opção de escolher entre inglês e espanhol. Mas ela não pensa assim, pensa numa formação comum. (Clarisse)

Excelente discussão! Penso que esse, de fato, é o caminho, ensino de qualidade, possibilidade de aprendizagem de vários idiomas, valorização dos idiomas. E como já discutimos antes, é uma questão política. Nesse sentido, temos de fazê-la também. (Antônio)

Assim, a crença sobre a necessidade de o professor assumir uma postura mais política já estava se construindo como parte da identidade dos professores. A professora Clarisse estava lutando no seu ambiente de trabalho pela manutenção do espanhol e tentando convencer a diretora a oferecer o espanhol com a mesma quantidade de aulas que o inglês. O professor Antônio não havia participado da reunião presencial, em que

discutimos sobre o ensino de línguas ser uma questão política, e nem debatido o texto de Bohn (2000) sobre a importância do papel político do professor. Porém, ele estava acompanhando e participando das discussões do grupo e as interações ocorridas ali estavam proporcionando significado para ele. Tanto que ele se colocou como participante das discussões sobre política (“como já discutimos antes, é uma questão política). Conforme Navarro e Thorton (2011), os sujeitos são influenciados pelas crenças do outro, principalmente se esse outro é significativo para o sujeito. Pessoas significativas podem contribuir para a incorporação, o abandono ou o reforço de crenças antigas dos sujeitos. O professor Antônio já tinha uma postura ativa no seu trabalho de luta por reconhecimento, logo essa crença de desenvolver uma postura política veio reforçar a crença dele de que o professor deve buscar reconhecimento e espaço nas suas instituições de trabalho.

Sobre isso, Wenger (1998) ressalta que nas comunidades de prática estão inclusos o dito e o não dito, a linguagem, imagens, símbolos, papéis definidos, critérios específicos, mas também estão inclusas as relações implícitas, suposições, papéis variáveis, sensibilidades, visões compartilhadas, dentre outros. O nível de participação dos sujeitos em uma comunidade de prática pode ser central, ativo ou periférico. No entanto, esses níveis de participação são flutuantes, ou seja, em dado momento é possível que um participante ocupe uma posição periférica, em outro uma posição ativa, e independentemente do nível de participação em determinado momento, a comunidade promove significado e aprendizado aos participantes. Logo, independentemente do dizer ou não, as interações no grupo influenciavam a construção da identidade de todos os participantes. As falas dos professores Pedro e Vera exemplificam bem como a comunidade estabelece um engajamento mútuo:

Não estou participando das discussões, mas estou acompanhando tudo. (Vera)

Eu não sou muito bom em escrever textos, mas sou bom de “ir junto”, de estar presente e opinar. Podem contar comigo! (Pedro)

A professora Vera poderia não estar postando suas ideias, mas estava acompanhando as discussões do grupo e de alguma maneira todas essas interações favoreceriam a construção do seu conhecimento, de suas crenças e da sua identidade. O professor Pedro também fazia poucas postagens no grupo, mas às vezes postava algum comentário em mensagem privada e esteve presente em todas as reuniões presenciais. Logo, ele também estava engajado nesse empreendimento em comum e,

consequentemente, desenvolvendo uma identidade partilhada com o grupo. De igual maneira todos os outros participantes periféricos, que muitas vezes se restringiam a postar *emojis* de joia, indicando “ok”, palmas de incentivo, punho fechado, representando estarmos juntos ou as mãos juntas, muitas vezes postado também pela professora Vera, como forma de fé ou agradecimento, também estavam sendo influenciados pelas discussões no grupo. Eles não só eram influenciados como também influenciavam os participantes mais ativos, visto que o sinal de concordância ou de incentivo eram seus símbolos de interação e de apoio, uma forma de que o conhecimento ali construído era legítimo e partilhado entre os participantes.

Um fato interessante, que chamou a minha atenção e creio ser importante levantar essa reflexão, está relacionado às conversas privadas que aconteciam paralelamente ao grupo. Ocorreu de algumas vezes os professores me procurarem no modo privado, ao invés de recorrer ao grupo, para tirar alguma dúvida, questionar alguma resposta de algum participante, pedir apoio no desenvolvimento de algum projeto ou até mesmo relatar o seu contexto de atuação, como ocorreu com a professora Ana e foi relatado no eixo contextual. Atribuo essa conduta ao fato de os professores terem criado uma confiança comigo como pesquisadora, devido a uma relação de proximidade e de acolhimento, e ainda não se sentir à vontade para partilhar certas questões com os demais membros do grupo. Recorre-me também que, da mesma forma que alguns professores mantinham comigo conversas no modo privado, é possível que alguns deles também mantivessem alguma relação particular entre eles.

Dessa forma, quando se pensa no conceito de comunidade de prática, em que todos participantes ali envolvidos em torno de um objetivo comum trocam experiências e, juntos, constroem o significado, pode ocorrer de transmitir uma ilusão de um processo simples, linear e homogêneo. Porém, é importante destacar que se trata de um processo complexo, dinâmico e processual. Da mesma forma que a relação identidade-contexto-significado não é estável, uma vez que são constituídos mutuamente no processo de interação, a comunidade de prática também não se desenvolve com linearidade. Porquanto são vários sujeitos, cada um com suas múltiplas identidades, vários contextos, tendo em vista as várias interações, e são vários os significados construídos. Dessa forma, há momentos em que a participação dos envolvidos é maior, havendo uma maior interação, mas também há momentos de apatia, de afastamento. O significado de comunidade como uma forma de unidade, de pertencimento e de apoio também não é internalizado de forma imediata pelos

participantes, mas é uma construção contínua, que está relacionado ao interesse dos envolvidos. Logo, o fato de alguns professores me procurarem individualmente quando considerava um tema mais particular, eu entendo como uma falta de confiança, que ainda não havia sido construída no grupo, para que o professor se sentisse à vontade para expor ali as suas fragilidades com todos.

Retomando a fala dos professores sobre a importância do plurilinguismo e da resistência à hegemonia do inglês, incentivei os professores a assumir uma postura mais engajada em suas escolas, na tentativa de convencer a comunidade escolar da importância da língua espanhola e buscar apoio entre alunos e colegas de trabalho. Retomei o que professora Sônia havia dito sobre os seus alunos estarem repetindo a fala da professora de inglês, sobre a importância do inglês no mundo e a incentivei a fazer o mesmo. Defendi o posicionamento político da professora de inglês, que consciente da importância do inglês no mundo, defendia o seu ensino. A defesa do inglês feita por ela não era contra o espanhol, era a favor da língua que ela ensinava. Logo, incentivei-os para que nós, professores de espanhol, também defendêsemos a importância da língua espanhola, não para substituição do inglês pelo espanhol, mas pela dupla oferta, abrindo um caminho para um ensino mais plural de línguas. Apresentei alguns trechos do texto de Rajagopalan (2014) que destaca a importância dos professores conhecerem as políticas públicas e as orientações para o ensino de línguas, enfatizando que o professor deve expor as suas opiniões e tentar influenciar mudanças nas políticas linguísticas e encorajei-os a pesquisar sobre ações desenvolvidas em outras cidades e Estados a favor do espanhol.

Posso considerar que esse foi o momento de maior participação e maior motivação dos professores no grupo. O professor Pedro postou um vídeo de uma deputada em plenário defendendo o ensino de espanhol em São Paulo. A professora Maria postou um projeto de lei para inclusão do espanhol no Estado da Paraíba, que por unanimidade, conseguiu que os deputados sancionassem a lei de obrigatoriedade do ensino de espanhol em todo o Estado. A professora Clarisse compartilhou uma reportagem de um jornal sobre a defesa dos professores do Rio Grande do Sul pela permanência do espanhol nas escolas. A professora Consuelo postou a Proposta de Emenda Constitucional (PEC), que propõe a obrigatoriedade da língua espanhola no Rio Grande do Sul. A professora Patrícia compartilhou uma ideia legislativa a favor da permanência do espanhol no ensino regular e incentivou a todos a participar votando. Os professores retornavam confirmando a votação. O professor José compartilhou uma página do *Facebook* do movimento “Fica Espanhol”,

que continha ações desenvolvidas pelos Estados. A professora Joana apresentou as ações do Estado de Minas Gerais sobre o assunto. Abaixo estão algumas das postagens feitas pelos professores:



Figura 02: *Print* das ações políticas em prol da permanência do espanhol em outros Estados.

Fonte: a autora

A partir das postagens dos professores, entrei na página do *Facebook* “Fica Espanhol” e consegui contactar o coordenador da Paraíba que iniciou o movimento no Estado e, juntamente com o apoio de políticos, conseguiu a aprovação da Lei 1.509/2017, que regulamenta o ensino da língua espanhola nas escolas estaduais do Estado da Paraíba. O professor foi muito solícito e gravou áudios via *WhatsApp*, que foram repassados ao grupo de professores. Nesses áudios, o professor explicava todo o caminho percorrido, desde o primeiro projeto de lei de iniciativa popular apresentado no Município de Areial/PB, em que ele conseguiu os 5% de assinaturas do eleitorado do Município, exigidos na lei para que a população pudesse apresentar um projeto de iniciativa popular,

até conseguir o apoio de um vereador da cidade e depois de um deputado estadual. O movimento em prol da permanência do espanhol nas escolas da Paraíba começou nessa pequena cidade, nas escolas municipais, para depois ganhar notoriedade estadual até a sanção da lei estadual. O professor também disponibilizou o projeto apresentado na prefeitura para que tivéssemos um modelo e nos contou sobre toda a sua luta juntamente com os professores do Estado.

Além disso, os documentos encontrados na *Internet* de movimentos em prol do espanhol juntamente com a fala do representante da Paraíba, compartilhando sua experiência de sucesso com o movimento no seu Estado, deixaram os professores bastante motivados. Percebi que os professores, ao visualizar a concretude dos movimentos e o seu sucesso, apesar da luta e das dificuldades, confirmaram crenças iniciadas desde a primeira reunião do grupo, construindo uma identidade mais política, reafirmando o conceito de comunidade, de um engajamento mútuo em prol de um empreendimento em comum, confirmando a crença de que o professor precisa assumir uma posição política e atuar ativamente para a construção da política linguística, seja da sua comunidade escolar, da sua cidade ou do seu Estado. Novamente, a possibilidade de alcançar o objetivo motivou os professores, que viram como possível a aproximação do seu “eu dever” ao seu “eu ideal”, ou seja, os professores viram como possível que as suas ações poderiam lhes permitir alcançar aquilo que almejavam: a valorização e o reconhecimento por parte dos governantes, incluindo a língua espanhola também como obrigatória nas escolas. Mais uma vez, foram as regulações externas que motivaram os professores para a ação. Porém, esse estímulo externo só ocorreu porque era congruente com a identidade política já criada pelos professores. As discussões no grupo ressaltam a identidade política dos professores:

O movimento tem uma página nacional no *Facebook*. Lá dá para ter noção da questão acontecendo no RS, PE e PB, eles já conseguiram apoio de vereadores e deputados e já aprovaram Leis municipais e estaduais. (José)

Pois é... no RS e na PB eles conseguiram para o Estado inteiro. Seria ótimo se isso acontecesse conosco. Quem sabe se em Montes Claros conseguimos implantar o espanhol nas escolas públicas e isso se torne base para a consolidação no nosso Estado. É algo que vale a pena refletir, trabalhar e torcer.

O momento é esse: cenário político eleitoral. Quanto mais nos movermos melhor. Acreditar que sem os políticos pouco conseguiremos. Infelizmente precisamos deles. No áudio, o representante da Paraíba disse que eles têm um senador na causa. Nós precisamos de um aqui em Minas para nos apoiar. Como falou Jacque desde a primeira reunião, o ensino de línguas passa pela questão política. (Pedro)

Todas essas manifestações em outros Estados demonstram o quão importante é o espanhol para nossa sociedade e inclusive, pode ser um fato citado por nós em possíveis documentos e reuniões. (Maria)

Poderíamos tentar um diálogo com os vereadores e depois articular com diretores de escolas e alunos. Reunir com a Secretaria de educação do Município, pois eles podem mudar as propostas pedagógicas de acordo com as necessidades, daí levantarmos as nossas proposições.

E lembrando que se isso for definido até meados de outubro, cada escola pode adequar seu currículo antes de mandar para as SREs. (Antônio)

Eu posso tentar o apoio de um vereador que conheço. (Joana)

Isso aí. Vamos que vamos. A luta segue....(Antônio)

Contem comigo!! (Ana)

O engajamento dos professores foi grande, aqueles que não têm suas falas aqui expostas postaram *emojis* de palmas. O professor Pedro, bastante motivado e engajado, assume nesse contexto interacional uma participação central no grupo, ao sugerir que marquemos uma nova reunião presencial para discutirmos as estratégias para as próximas ações do grupo, sugestão que foi apoiada pelos professores Antônio e Clarisse. Conforme destaquei anteriormente, o nível de participação em uma comunidade de prática não é fixo e linear, ao contrário, é mutável e complexo. O professor Pedro que não havia participado tanto das discussões do grupo até aquele momento, mas estava sempre acompanhando as discussões, passou de participante periférico a central nessa interação, propondo uma ação no grupo. Até então, as ações eram sugeridas principalmente por mim:

Acredito que estamos precisando da nossa segunda reunião. Temos ideias a serem debatidas. Desde a primeira reunião amadurecemos muito em muitos ideais e ideias e precisamos nos organizar para os próximos passos. Acredito que muitos de nós estão sem saber como ajudar mais, com muita vontade para tanto. Precisamos debater sobre tudo isso. Organizados somos mais forte, não que não somos hoje... Acredito que a visibilidade dos que nos seguem com uma marca forte já nos promove para muitas propostas que nos prejudicam.

As escolas particulares aqui e as públicas pouco fazem por nós. Contudo, eles precisam nos ver organizados. (Pedro)

Acho a ideia ótima, poderíamos marcar e, pessoalmente, discutir essas estratégias. (Antônio)

Semana passada uma professora que não faz parte do nosso grupo e que não é da nossa área me perguntou como anda o nosso movimento. Ou seja, já existe a possibilidade de sabermos que estamos mais unidos e mobilizados. (Pedro)

Acredito que, se continuarmos com essa garra, poderemos conseguir frutos muito positivos.

Penso que deveríamos fazer camisetas, chamar a mídia... Fazer um seminário bem bacana... Creio que na universidade pública da cidade seria bem representativo, pois é a única da região que oferece o curso superior... (Antônio)

Concordo em reunirmos o máximo de pessoas possíveis para organizar melhor a divisão de tarefas... (Clarisse)

O professor Pedro destaca o amadurecimento do grupo em ideais e ideias. Em sua fala, ecoa que as discussões do grupo têm sido positivas e que ele tem refletido sobre elas. Eu interpreto esse amadurecimento do professor como a reflexão que ele tem feito sobre as discussões do grupo e a influência dessas discussões para as suas crenças. Ele se sente motivado em contribuir para o desenvolvimento de ações do grupo, porque acredita que a união do grupo, o debate e a visibilidade das ações desenvolvidas promovem o fortalecimento da língua espanhola e, conseqüentemente, o fortalecimento da sua profissão.

Uma crença constituída pelos professores do grupo foi a de que para serem valorizados é preciso dar visibilidade ao seu trabalho. O professor de espanhol se sente, muitas vezes, excluído, não se sente parte da comunidade escolar, não tem um sentimento de pertencimento, geralmente, porque sente que a comunidade escolar não valoriza o seu trabalho, tampouco percebe a sua presença na escola. Dessa forma, mostrar à comunidade o trabalho desenvolvido com a língua espanhola nas escolas e na cidade é uma forma de buscar o reconhecimento do outro sobre a importância da língua e do professor de espanhol. É importante que a comunidade reconheça a importância da língua e a importância do trabalho do professor de espanhol para dar sentido ao trabalho desse professor. Conforme Oyserman (2012), a identidade social do sujeito requer do outro o reconhecimento do seu papel social.

Nesse sentido, desde a primeira reunião presencial, os professores vêm desenvolvendo essa crença de dar mais visibilidade ao seu trabalho nas escolas em que atuam, promovendo projetos, que serão discutidos no eixo didático, e divulgando esses trabalhos nas redes sociais e *sites* das escolas. Com o advento da tecnologia, a democratização do acesso à *Internet* e o crescimento das redes sociais virtuais, a interação entre as pessoas ocorre de maneira mais fácil e rápida e é possível se comunicar com um grande número de pessoas ao mesmo tempo. Devido a esse grande alcance de pessoas, as redes sociais têm se tornado em um espaço de divulgação, seja divulgação de imagens pessoais, de produtos ou de ideias. De acordo com Rossini (2014), as redes sociais têm

sido utilizadas para a mobilização social e para variadas formas de ativismo. É um espaço que dá voz e oportunidades para reivindicações e lutas de reconhecimento. Por mais que o resultado do uso das redes sociais por grupos ou indivíduos que buscam atenção para as suas demandas dependa de fatores externos, existe a possibilidade do uso dessa mídia ir além dos limites da rede e influenciar a tomada de decisões.

Um exemplo disso é o que aconteceu com a campanha feita pelo Núcleo de Professores de Espanhol de Montes Claros/MG para a permanência do espanhol no vestibular de uma faculdade de medicina da cidade. A campanha conseguiu o reconhecimento e o engajamento da comunidade escolar, que compartilhou a imagem da campanha, usou a *hashtag* #voltaespanhol, marcou os perfis da faculdade e do diretor da faculdade, que tomaram ciência do movimento, o que, provavelmente, influenciou em sua decisão de nos receber para uma conversa. No entanto, o resultado que buscávamos por meio das redes sociais, que era a manutenção do espanhol na prova do vestibular, não foi conquistado, apesar do reconhecimento e do engajamento da comunidade escolar à nossa causa.

Percebo que entre os professores foi constituída essa crença de que as redes sociais são espaços favoráveis para dar visibilidade à língua espanhola e ao trabalho do professor de espanhol. É um espaço onde os professores têm conseguido perceber o reconhecimento do outro. Pedro relata o reconhecimento de uma professora sobre o movimento dos professores de espanhol em prol da permanência do idioma nas escolas da cidade e isso o motivou a buscar por uma maior união do grupo e uma maior mobilização. Ele defende que com o apoio daqueles que nos seguem nas redes sociais e com a constituição de uma marca identitária do grupo, é possível lutar contra as propostas que prejudicam o ensino do espanhol. O professor Antônio também acredita que a divulgação nas redes sociais é importante, mas deve estar aliada a outras formas de divulgação como a elaboração de camisetas, realização de seminários com o apoio da universidade, e o professor menciona “chamar a mídia” fazendo referência a mostrar as ações realizadas no jornal local. Dessa forma, parece-me correto afirmar que é desejo dos professores dar visibilidade ao ensino da língua espanhola com o intuito de buscar o reconhecimento e o engajamento da sociedade, formando uma comunidade que tenha um objetivo comum que é a manutenção do ensino da língua na cidade.

Com a sugestão do professor Pedro e com o apoio dos colegas, a segunda reunião presencial do grupo foi marcada e aconteceu na universidade pública da cidade e também

contou com a presença da coordenadora do curso de Letras/Espanhol e de um professor da faculdade, Henrique, da mesma forma como ocorreu na primeira reunião do grupo. Porém, diferentemente da primeira reunião, conseguimos chegar a um consenso rapidamente sobre o dia e horário do encontro. Atribuo essa facilidade de adequação de horário para nos reunirmos a uma maior motivação dos professores naquele momento do que quando marcamos a reunião pela primeira vez. A reunião aconteceu no dia oito de maio de 2018 e contou com a presença dos professores: Pedro, José, Consuelo, Maria e Clarisse. O professor Antônio tentou participar por meio de uma chamada de vídeo, mas o sinal da *Internet* estava ruim e ele não pôde participar simultaneamente conosco. Mas passávamos as informações por áudio via *WhatsApp* e ele retornava com as suas sugestões. Gostaria de destacar a participação da professora Consuelo. Ela havia perdido todas as suas aulas de espanhol, estava trabalhando como pedagoga, mas não saiu do grupo, porque tinha expectativa de voltar a trabalhar com o espanhol. Seu “eu ideal” naquele momento era conseguir trabalho como professora de espanhol, portanto, essa imagem de um desejo futuro implicava a necessidade de um “eu dever”, ou seja, o que ela precisaria fazer para alcançar o seu objetivo. Dessa forma, ela buscava participar de todas as ações em prol da oferta da língua espanhola. Ela não tinha uma participação muito ativa nas discussões do grupo pelo *WhatsApp*, mas esteve presente nas reuniões presenciais e contribuiu para a escrita do projeto de iniciativa popular que relato adiante. Na reunião, decidimos:

1. Aderir à campanha nacional do movimento #FicaEspanhol no *Facebook*. Alimentar as nossas redes sociais com depoimentos nossos e de nossos alunos sobre a importância do espanhol, o que vem acontecendo em outras cidades e fotos com as placas que o professor José fez e distribuiu entre os professores.
2. Confeccionar camisetas do #FicaEspanhol.
3. Conversar com nossos diretores e coordenadores sobre a importância de manter a língua espanhola na escola e que a BNCC prevê essa possibilidade.
4. Desenvolver projetos nas escolas e tentar inseri-los no calendário anual como projetos fixos.
5. Realizar uma oficina sobre gamificação, que seria ministrada no próprio grupo do *WhatsApp*.
6. Iniciar a escrita do projeto de lei de iniciativa popular para apresentar na Prefeitura da cidade, seguindo o modelo do projeto de Areial/PB, e buscar o apoio

de políticos da cidade, com a contribuição de todos para construirmos a justificativa para a implantação do espanhol nas escolas municipais.

7. Fazer a divisão de tarefas para um bom desenvolvimento das ações.

Na reunião, questionamos a coordenadora da universidade sobre a possibilidade de promoção de seminários ainda no ano de 2018, que já havia sido uma das estratégias pontuadas na primeira reunião presencial do grupo. No entanto, ela enfatizou que só seria possível para o ano seguinte, devido as burocracias do calendário acadêmico. O professor da universidade, Henrique, ficou responsável de entrar em contato com o secretário de educação da cidade para ver a possibilidade de marcarmos um horário para a apresentação do projeto. As professoras Maria e Clarisse ficaram responsáveis pela redação da justificativa do projeto, após a postagem da contribuição dos professores no grupo. O projeto, que consta no apêndice deste trabalho, é uma iniciativa popular de introduzir o espanhol nas escolas municipais, no Ensino Fundamental, inicialmente nas escolas que atuam em horário integral e nas turmas do EJA (Educação para jovens e adultos). Seguimos o modelo de Areial/PB, em que os professores conseguiram introduzir o espanhol nas escolas do município, inicialmente nas turmas do EJA e depois em todas as turmas.

Após a reunião, postei no grupo do *WhatsApp* a ata sobre o que discutimos. Alguns professores participaram da interação e incentivaram os demais a se mobilizar tanto por meio das redes sociais como na busca por apoio de suas escolas, como mostram os excertos a seguir:

Entrem na página do *Facebook*, mudem seus perfis e publiquem os materiais disponíveis. (José)

Verdade! O movimento #FicaEspanhol pode nos dar uma força tremenda...Vamos aderir à campanha no *Facebook*, convidar os alunos a participar.....postar sobre o mundo hispânico... Vera, vc é ótima nisso... Daí os próprios alunos nos ajudarão a dar corpo ao movimento... (Antônio)

Verdade, o importante em primeiro momento é a visibilidade para alcançarmos mais espaço para discussão... (Maria)

Eu posso buscar o apoio de um vereador que conheço. (Joana)

Estou tentando casar meus horários com os da secretária da educação para marcar um horário com ela. Depois vou procurar a superintendente de ensino. Foram minhas professoras... (Clarisse)

Acho que se fizéssemos um seminário em torno do movimento #FicaEspanhol que tem ganhado força no país e sendo abraçado pelos vereadores e deputados de alguns municípios e Estados como é o caso do RS, PE, PB. E dentro deste seminário, poderíamos apresentar as nossas ações. Seria interessante para divulgar o movimento na imprensa local. Eu inclusive já fiz um post no *Facebook* sobre o projeto de inclusão do espanhol que estamos desenvolvendo e marquei alguns vereadores e deputados. Peço que curtam, comentem e marquem quem conhecerem para dar mais visualizações e visibilidade à notícia. Ou mesmo para os municípios da região, pois assim que um implementar a lei os outros podem seguir. (José)

As crenças desenvolvidas pelos professores do grupo sobre a importância de ser um professor mais atuante e político influenciou a ação desses professores para lutar pela elaboração de uma política linguística para o ensino de línguas que contemplasse o espanhol na cidade. A exemplo do que aconteceu em outras regiões do país, como na Paraíba e no Rio Grande do Sul, onde os professores elaboraram uma política linguística de inclusão do espanhol na educação básica e tiveram que buscar apoio político para que fosse implementada a lei, nós, professores de espanhol de Montes Claros/MG, motivados com essa possibilidade, almejávamos trilhar o mesmo caminho. Conforme Calvet (2007), qualquer grupo pode elaborar uma política linguística, no entanto, somente o Estado tem o poder de implementá-la por meio de um planejamento linguístico. Esse planejamento linguístico pode ocorrer *in vivo*, que leva em conta os interesses da população para a implementação da lei, ou *in vitro*, ou seja, de cima para baixo, por imposição do Estado sem levar em conta os interesses e práticas sociais.

No Brasil, é muito comum a implementação de leis de modo *in vitro*, ou seja, o governo aprova leis, geralmente pautadas em ideologias políticas e econômicas, sem observar as necessidades e interesses da população, sem contabilizar as consequências que essas leis podem trazer para a sociedade. Foi o que ocorreu, por exemplo, com a aprovação da obrigatoriedade do espanhol, seguindo provavelmente interesses econômicos e políticos e, depois, a retirada da obrigatoriedade do espanhol, incluindo a obrigatoriedade do inglês, que também acredito que se deu por motivação econômica e política.

No entanto, é interessante notar que cada vez mais a população se mostra consciente do seu papel político e da necessidade de participar ativamente da política do país. Em se tratando em específico dos professores de espanhol, é estimulante ver que a política linguística para o ensino de línguas de alguns Estados está sendo implementada por um planejamento *in vivo*, pois está partindo dos interesses da sociedade para a implementação da lei. As associações de professores de espanhol têm buscado o

reconhecimento político da importância de inclusão da língua espanhola visando uma oferta de mais de um idioma no currículo escolar e algumas delas têm conseguido esse apoio alcançando aprovações de PECs (Proposta de Emenda Constitucional) para a inclusão do idioma em seus Estados.

Nesse sentido, os professores motivados por essas ações ocorridas em outros Estados e divulgadas pelas redes sociais buscaram incentivar os colegas a desenvolver ações nos seus micro contextos de atuação, ou seja, nas suas escolas com os seus alunos e na busca de apoio político para o projeto de iniciativa popular para inclusão do espanhol no município, e também participar das ações a nível macro contextual, quer dizer, participar do movimento nacional #FicaEspanhol nas redes sociais, acompanhando as propostas, divulgando e participando de ideias legislativas. De acordo com Rajagopalan (2013, 2014) e Bohn (2000), o ensino de línguas é indissociável da questão política e os professores incorporaram essa crença.

Aproveitando a motivação dos professores, postei o projeto de lei de iniciativa popular que havíamos iniciado na reunião e pedi que se engajassem e contribuíssem para a escrita da justificativa do projeto, que seria apresentado à Prefeitura da cidade. Incentivei-os a ler os PCNs e OCEM e buscassem outras leituras que pudessem favorecer o embasamento da justificativa. Cinco professores contribuíram com o projeto, conforme mostram os excertos a seguir:

É preciso falar da constituição que incentiva a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina. (José)

Uma das razões para aprender línguas nas séries iniciais é a enorme plasticidade cerebral nos primeiros anos de vida durante o período de maturação cerebral que se estende até a adolescência. Sendo assim, do ponto de vista da plasticidade cerebral na infância, ao aprender um ou mais idiomas, as áreas cerebrais responsáveis potencializam as conexões melhorando e facilitando a aprendizagem de mais línguas, e inclusive, de outros conteúdos, pois confere uma visão ampla e autônoma de aprendizagem para o aluno, além de melhorar as capacidades de percepção, tomada de decisões, fortalecimento da memória e das habilidades de atenção em situações de multitarefas. (Clarisse)

Os PCNs apontam a necessidade de se observar as transformações do contexto social e as necessidades da comunidade no momento de se optar pela língua estrangeira a ser ensinada no ensino fundamental. Sendo assim, ao considerarmos o contexto geográfico brasileiro, bem como suas atuais relações econômicas com países de língua espanhola, podemos compreender a relevância que a língua espanhola tem adquirido no cenário nacional. (Maria)

Então, na minha opinião, o ensino de espanhol desde às séries iniciais pode oportunizar aos pequenos o contato além de uma língua estrangeira, com a cultura de um povo que tanto se

parece com a nossa. Estudar espanhol é expandir horizontes e possibilidades, uma vez que o idioma é o segundo mais falado no mundo. (Sônia)

Ora, se a língua falada é um dos maiores instrumentos que possibilitam a comunicação entre os seres sociais e, a partir dessa comunicação é possível construir os discursos, então o ensino do espanhol deveria ser possibilitado a todo nativo latino, uma vez que juntos formamos a comunidade de todo um continente. Se os 19 países latinos comunicam entre si, nós, Brasil, estamos afastados desse diálogo, pois não falamos a língua dos nossos vizinhos. Por isso, se o Brasil quer se fortalecer perante um mundo globalizado, nossos alunos, desde a fase de alfabetização deveriam ter contato com a Língua Espanhola, uma vez que essa disciplina fomenta o estudo da cultura e, por conseguinte, da Língua. (Antônio)

O professor José retomou mais uma vez a Constituição Federal Brasileira como justificativa para acrescentar mais uma língua estrangeira nas escolas municipais, uma vez que a Constituição valoriza a integração econômica, política e cultural entre os países da América Latina. Ele, por ser professor de espanhol e também nativo da língua espanhola, vê como fundamental essa integração entre os povos latinos. A professora Clarisse buscou na neurociência a justificativa para a aprendizagem de mais de uma língua nas séries iniciais. A professora é muito estudiosa e tem muito forte essa crença de que a aprendizagem de línguas na infância facilita a aprendizagem de outras línguas e outros conteúdos. Ela buscou na neurociência a explicação científica para aquilo que ela vivenciou na sua infância, já que relatou em uma das nossas discussões que aprendeu inglês sozinha vendo filmes, ouvindo músicas, lendo revistas com a ajuda de um dicionário. Para a professora isso foi fundamental para aguçar seu gosto por línguas e a impulsioná-la a buscar a aprendizagem de outras línguas. Afirmo ser essa uma crença forte na constituição da identidade da professora, porque as crenças mais centrais dos sujeitos estão relacionadas às suas experiências diretas, geralmente incorporadas mais cedo e que tem uma relação intrínseca com a emoção e com a identidade (BARCELOS, 2006).

A professora Maria buscou na leitura dos PCNs do Ensino Fundamental o embasamento para a sua crença de que a aprendizagem do espanhol é importante devido à proximidade geográfica com países que tem a língua espanhola como oficial e as relações econômicas com esses países. A professora Sônia reafirma suas crenças já apresentadas na primeira fase da pesquisa sobre a importância do espanhol pelo seu alcance de pessoas no mundo e de que existe uma aproximação cultural entre os países latinos. O professor Antônio reforça a crença da unidade latina e da importância no mercado econômico.

As professoras Maria e Clarisse, a partir da contribuição dos professores, escreveram a justificativa do projeto que foi apresentado ao secretário de educação em uma

reunião, agendada pelo professor Henrique, que é professor da universidade pública da cidade, mas não participa do grupo de análise dessa pesquisa. O secretário se mostrou interessado. Disse que a proposta de inserção do espanhol no EJA e no turno integral é interessante e possível, porque pode usar de um recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para projetos de extensão. O Município enfrenta um momento de crise financeira que impossibilita a inserção de mais um gasto com a contratação de professores, por isso a inclusão de aulas de espanhol como um projeto de extensão seria interessante e possível.

A professora Joana marcou uma reunião com uma vereadora da cidade. O professor José, a professora Joana e eu participamos da reunião, apresentamos o projeto de inclusão do espanhol na Rede Municipal e conseguimos o seu apoio. A vereadora procurou o secretário de educação que também já conhecia o projeto e acordaram de elaborar juntos uma proposta para apresentar ao prefeito, como é possível notar nos excertos da conversa que tive com ela pela *WhatsApp* para saber como estava o encaminhamento da questão:



Figura 03: *Print* de conversa com a vereadora demonstrando seu apoio à causa do espanhol.

Fonte: a autora.

O professor José, que havia postado no *Facebook* sobre o projeto, recebeu o contato de um vereador interessado em apoiar a causa. Tivemos uma reunião com ele, apresentamos o projeto e falamos do apoio da vereadora e do secretário de educação. Ele

marcou reunião com o Procurador Municipal para saber as possibilidades e chances do projeto ser aprovado pelo prefeito e com a Superintendente Municipal para conhecer melhor a grade curricular da prefeitura e a possibilidade de inclusão de mais uma língua. Nenhum dos dois representantes colocou impedimento para a inclusão do espanhol, porém não negaram as dificuldades de atingir esse objetivo devido aos problemas financeiros enfrentados pela prefeitura. Aconselharam que o projeto fosse apresentado no ano seguinte porque o Estado estava atrasando o repasse de verbas e era preciso esperar essa regulamentação para que houvesse chance de o projeto ser aprovado pelo prefeito. Nessas reuniões, estiveram presentes, além de mim, os professores José, Antônio, Pedro e Maria. O conteúdo de todas essas reuniões e conversas com os representantes do município era repassado ao grupo para ciência de todos os participantes. Essas ações fortaleceram a crença da necessidade de buscar um apoio político para a implementação da política linguística que o grupo estava desenvolvendo, como mostram os excertos a seguir:

Colegas, bom dia. Estamos com o projeto na prefeitura. Temos de nos unir. Na quarta teremos o parecer do Procurador Municipal, depois reunião com o secretário e a sessão pública na Câmara. A nossa causa é maior, é em defesa da educação de qualidade, que passa pelo ensino de línguas estrangeiras como inclusão e, conseqüentemente, o Espanhol. O vereador está animado e é nosso apoiador. Não desistamos, pois se não conseguirmos a implantação na matriz, que seja pelo menos como projeto de extensão. O importante é termos entrada nas escolas do município. Isso tudo está traçado, agora é termos participação ativa para lutarmos, em parceria com o vereador. (Antônio)

Acho que podíamos pedir que marcassem uma audiência pública para defendermos nosso ponto de vista. Vamos registrar também alunos de escolas públicas UNIFORMIZADAS com as placas do #FicaEspanhol. (José)

Estamos no caminho!!! (Pedro)

Outras ações desenvolvidas aconteciam concomitantemente: professores apresentando projetos didáticos nas suas escolas, postando seus trabalhos e apresentando um discurso de defesa da permanência do espanhol nas redes sociais; alguns professores fizeram camisetas, outros conseguiram bótons com representantes de editoras. Existia um movimento cíclico, as crenças influenciando as ações dos professores, bem como as ações influenciando a constituição das crenças. Os professores demonstravam motivação ao ver a possibilidade de êxito com as ações desenvolvidas e se apoiavam uns aos outros com palavras de incentivo ou postagem de *emojis* afirmativos ou mesmo como um poema postado pela professora Consuelo:



Figura 04: Print de ações e apoio ao movimento #FicaEspanhol
Fonte: a autora

De todos os professores do grupo, a única que não demonstrou motivação com o projeto para ser apresentado ao prefeito foi Vera. A professora costumava apoiar as ações desenvolvidas, na maioria das vezes por meio de *emojis*, porém, em relação à apresentação do projeto ao prefeito, ela não demonstrou motivação para apoiar nem participar da ação. Sua crença sobre a conduta do prefeito no tocante à educação era tão negativa, que ela chegou a postar um comentário sobre a sua experiência com ele, uma atitude rara da professora, que geralmente postava *emojis* ou orações:

Esse prefeito é complicado. Quando ele entrou, ele acabou com tudo. Fechou todos os cursinhos e acabou com o espanhol no EJA. Eu dava aula em vários núcleos. Foi a primeira coisa que ele fez quando entrou. Fechou tudo alegando que não tinha aluno. Eu e o professor João tínhamos salas lotadas. (Vera)

Como a motivação tem uma relação intrínseca com as crenças e as crenças são construídas, mantidas ou modificadas a partir de experiências vivenciadas pelos sujeitos, a professora Vera teve uma experiência muito negativa enquanto professora nas escolas municipais no início do mandato do prefeito e isso a fez construir uma crença de que ele é uma pessoa complicada, que é contra a língua espanhola. Dessa forma, influenciada por suas crenças, que são fruto de suas experiências, a professora não se motivou para essa ação. Em um dos estudos iniciais sobre motivação, Weiner (1985) já destacava que os sucessos ou fracassos vivenciados pelos sujeitos moldam a sua forma de pensar e, conseqüentemente, a sua motivação futura no desempenho de suas atividades. Assim, se a causa atribuída para a retirada do espanhol nas escolas municipais da cidade foi a entrada

do novo prefeito, logo, enquanto ele estiver exercendo o seu mandato, não haverá chances de aprovação do projeto de espanhol, segundo Vera.

Porém, na reunião com o secretário de educação, ele assumiu a responsabilidade de ter acabado com os cursinhos preparatórios, justificando que a demanda era pequena para um gasto tão grande, por isso essa decisão. E que a preocupação principal seria com a educação básica de qualidade, por isso a redução de alguns projetos para investimento em outros. O secretário demonstrou, como mencionei anteriormente, interesse na causa, como uma forma de ofertar um ensino de qualidade, inicialmente para os alunos que cumpriam horário integral. Esse argumento não tem a intenção de apresentar a crença da professora Vera como errônea, uma vez que o contexto vivenciado por ela permitiu-lhe a construção dessa crença, que é passível de mudança, caso no futuro o projeto venha a ser aprovado, por exemplo, permitindo-lhe uma experiência positiva, ou não, confirmando ainda mais essa crença já constituída. Na verdade, nós, os demais professores, que seguíamos acreditando na possibilidade de aprovação do projeto com base no interesse demonstrado pelos representantes municipais, também poderemos mudar as nossas crenças caso o nosso objetivo não seja alcançado no futuro. Então, essa reflexão permite evidenciar que cada sujeito interpreta e processa um acontecimento a partir das suas experiências anteriores e das crenças construídas a partir delas, influenciando positivamente ou não a sua motivação.

4.2.2.3 Eixo didático

O planejamento das discussões da comunidade foi acontecendo de acordo com a percepção das necessidades do grupo. Gostaria de ressaltar, mais uma vez, que a estruturação em eixos não segue uma ordem cronológica, ou seja, as discussões foram acontecendo de forma intercalada ou concomitante, atendendo às necessidades que, inicialmente, eram percebidas por mim, depois pelos demais participantes do grupo também, que foram, aos poucos, se tornando mais autônomos. Dessa forma, o eixo didático se inicia já nas primeiras discussões quando os professores apresentavam o seu contexto de trabalho.

A professora Rosa menciona um projeto desenvolvido na sua escola que contou com o apoio de todos os alunos e da diretora. Esse projeto serviu de inspiração para que iniciássemos o compartilhamento de experiências didáticas. Estimulei os professores a

compartilhar as atividades que desenvolveram nas suas escolas com o intuito de promover um intercâmbio de informações, com foco em nosso crescimento profissional e motivacional. A professora Sônia compartilhou um vídeo de um trabalho feito por seus alunos: um *clip* de uma música, em que eles encenavam e cantavam. Os alunos editaram o vídeo, colocando a letra da música correspondente a cada cena. Esse vídeo foi postado no *Youtube*. A professora Joana também compartilhou alguns vídeos de trabalhos desenvolvidos por seus alunos, que retratavam a diversidade linguística e fonológica por meio de músicas, bem semelhantes ao trabalho apresentado pela professora Sônia. A professora Clarisse, uma das participantes mais ativas dentro do grupo nas discussões de cunho didático, falou sobre vários trabalhos desenvolvidos com seus alunos como mostram os excertos a seguir:

Eu fiz uma Mostra de Cultura Hispânica na minha escola ano passado. Pensa num evento maravilhoso, perfeito, grandioso. Eu participei do curso da SEE/MG em parceria com a embaixada. Tantas práticas maravilhosas e ensino totalmente diferente do que vemos por aqui. Bem prático e articulado, inovador. Infelizmente as escolas particulares em que há o ensino da língua espanhola se preocupam muito com o vestibular, apenas isso. Penso que falta mobilização aqui em MOC a favor da língua espanhola. Faltam eventos, incentivo, divulgação. (Sônia)

Espero que os vídeos dos trabalhos desenvolvidos pelos meus alunos possam servir de inspiração para vocês. (Joana)

Na minha escola, no ano passado [2017], meus alunos leram algumas das novelas exemplares de Cervantes. E os alunos fizeram uma releitura sob forma de fotonovela. Desde o ano passado desenvolvo um projeto com a professora de espanhol de outra cidade e os alunos daqui e de lá estudam alguns gêneros textuais e os produzem e fazem um intercâmbio de cartas nesses gêneros. Eles trocam cartas durante o ano assinando com pseudônimo. Sem troca de telefones ou redes sociais. Ao final do ano fazemos a culminância do projeto com um encontro entre eles.

Outra proposta é a ideia de um anúncio de viagem para alguma cidade hispânica sobre a qual eles devem pesquisar. Já fiz isso na rede particular e no Estado, deu muito certo.

Em abril, os alunos irão apresentar um teatro de duas obras de Bécquer que eles estão lendo.

Desenvolvo muitos projetos interdisciplinares pq com a aproximação com outras disciplinas eles sentem mais interesse em participar das atividades de espanhol.

Mês passado os alunos apresentaram mini-maquetes em caixas de pizza representando a cidade dos seus sonhos. Eles apresentaram o pq da escolha do que colocaram e identificaram em espanhol. (Clarisse)

O compartilhamento de experiências didáticas foi uma tentativa de desenvolver uma atitude colaborativa do grupo, possibilitando aos professores conhecer experiências de ensino vivenciadas pelos colegas de profissão, que pudessem ser adaptadas para o contexto

de trabalho de cada professor, e também ampliar a comunicação entre os docentes, criando um sentimento de acolhimento e pertencimento na comunidade formada. Era esperado que esse sentimento de pertencimento surgisse quando os professores percebessem semelhanças no trabalho desenvolvido em torno da língua espanhola em cada escola. De acordo com Imbernón (2010), a semelhança no trabalho desenvolvido, ou problemas parecidos no mesmo contexto ou pelo menos compartilhados, reforça o sentido de pertença.

Retomando o conceito de comunidade de prática, compreendido como um agrupamento de pessoas que tem interesses comuns, que compartilham e aprendem umas com as outras por meio da prática, ou seja, o conhecimento é construído mediante a participação dos sujeitos, é importante dar continuidade à reflexão iniciada no eixo político. Para Wenger (1998), uma comunidade de prática envolve pessoas que aprendem e constroem juntas o conhecimento. Porém, o conceito de comunidade de prática pode passar a ideia de algo que ocorre de forma imediata. Pessoas se juntam porque tem um interesse comum, todos participam e o conhecimento é construído, simples e objetivo. Porém, quando se fala de atividades que envolvem seres humanos, não é possível pensar de forma simples e objetiva. Conforme Dörnyei e Ushioda (2011), quando se trata de investigar os seres humanos o sistema é complexo, dinâmico, individual, mas ao mesmo tempo coletivo, não há como prever os resultados. Aonde quero chegar com essa discussão? Quero pontuar que, por mais que haja o agrupamento de pessoas, o senso comum de conhecimento, práticas e identidade não é construído de imediato; ele vai se construindo aos poucos, por meio das interações e negociações dos significados. A comunidade vai se consolidando e se constrói uma identidade do grupo. Wenger, McDermott e Snyder (2002) destacaram a complexidade das relações entre os participantes de uma comunidade, reconhecendo a possibilidade de conflitos e suas variadas formas de negociar os significados como processo contínuo.

Dessa forma, é importante destacar que, embora a união entre as pessoas na formação de uma comunidade atenda a um objetivo comum, não quer dizer que a comunidade esteja isenta de conflitos. São pessoas com experiências de vida, crenças, valores e identidades diferentes, com características que as tornam únicas. Logo, relações conflituosas, divergência de ideias, de interesses e práticas são comuns. Mas, é certo que o social tem forte influência no individual, por isso, quando a comunidade vai se

consolidando, se fortalecendo, vai se construindo um senso comum de conhecimento, de práticas, de ações e de identidade.

A exemplo disso, no início das interações, a professora Sônia apresenta a sua experiência de ensino, que foi muito positiva, mas ela acaba fazendo uma crítica às escolas particulares, de que elas trabalham visando somente o vestibular e a menção à falta de mobilização em prol da língua espanhola soa como uma responsabilidade da rede particular de ensino. As professoras Joana e Clarisse, que também participaram dessa primeira interação, são professoras que atuam na rede particular. Esse comentário poderia inibir a participação de outros professores ou até mesmo gerar um conflito no próprio grupo, por divergências de opinião, uma vez que as professoras apresentaram trabalhos que vão além da preparação visando somente o vestibular, para evitar isso, eu como mediadora do grupo, assisti aos vídeos, fiz comentários, elogiei o trabalho desenvolvido e incentivei que continuassem a realizar um trabalho de qualidade nas suas escolas. Também incentivei o grupo a participar compartilhando mais experiências.

Ressalto que não considero as divergências de opiniões entre os professores como algo negativo, uma vez que elas fazem parte desse processo de construção da comunidade; trata-se de como os sujeitos negociam seus interesses. Entendo que cada sujeito ao se engajar em uma comunidade o faz por um interesse comum, porém é investido de outros interesses provenientes de suas experiências e isso pode gerar conflitos nas interações. O respeito às individualidades é uma forma de pensar no coletivo. No entanto, considero importante construir um clima de afetividade para estabelecer entre o grupo o sentimento de pertença, fundamental para um processo colaborativo. Dessa maneira, incentivava a participação dos professores e a valorização dos trabalhos compartilhados.

A divergência de opiniões também aconteceu com o professor Pedro, provavelmente isso tenha inibido a sua participação na troca de experiências didáticas, por isso ele me enviava algumas mensagens no modo privado do *WhatsApp*. Ele não participou dessa interação no grupo com as professoras Sônia, Clarisse e Joana, mas logo após o resultado negativo da ação em prol da permanência do espanhol no vestibular de medicina, o professor me enviou uma mensagem falando o quanto estava desmotivado e questionou sobre o ENEM, uma vez que, na primeira reunião, alguns professores haviam discordado dele sobre a abordagem da prova, como mostra o excerto:

Pelo menos não tiraram o espanhol do ENEM né, mas eu acho que é cobrado de uma forma muito superficial, como eu falei na reunião e que teve três, quatro bandeiras falando que não, que a gramática está internalizada, eu não sei, eu gostaria que alguém me explicasse essa gramática internalizada da língua, sabe aquela questão técnica, não tem, aí tem aquela questão de interpretação de texto, então eu não sei... eu sei que a pessoa precisa de alguns arcabouços teóricos né de entendimento do que é uma coisa ou outra, mas é muito superficial, eu queria até que alguém me explicasse isso, de uma maneira mais preto no branco sabe, mais clara. Por exemplo, quando eu trabalho com preparatórios para ENEM, eu só trabalho interpretação de texto e deixo de lado várias outras coisas que são extremamente importantes para outros vestibulares porque o ENEM só cobra interpretação. Então eu queria que alguém realmente me explicasse. (Pedro)

O professor, que já apresentava na primeira fase uma abordagem de ensino direcionada a preparar os alunos para os processos seletivos, vê a prova do ENEM como superficial, uma vez que não cobra nenhuma questão técnica relativa à gramática. O professor demonstra na sua fala uma valorização do ensino de itens gramaticais de forma pontual e específica, sem associá-los necessariamente ao texto. Como ele relata, alguns professores não concordaram que a prova era superficial e acreditavam que o estudo da gramática estava aliado à interpretação de texto. Porém, o professor sente necessidade de uma explicação prática, de como trabalhar essa gramática associada ao texto. A partir do questionamento do professor, faço perguntas ao grupo de professores para que as suas respostas possam ajudar ao professor Pedro e todos os demais a refletir sobre a sua prática. Levar esses questionamentos ao grupo foi uma tentativa também de estimulá-lo a participar das interações com os outros professores:

Pessoal, o que vocês acham sobre a prova do Enem? É só interpretação? (Pesquisadora)

Só interpretação. (Patrícia)

As provas são de interpretação. Sinto que os alunos têm dificuldade. (Vera)

Vocês consideram importante trabalhar itens gramaticais com os alunos, já que é uma prova de interpretação? (Pesquisadora)

Mesmo cobrando interpretação, a gramática pode ajudar na compreensão dos textos na língua estrangeira. (Maria)

Concordo com você, Maria. Por exemplo, os tempos verbais... (Vera)

Como vocês acreditam que a gramática pode contribuir na interpretação? (Pesquisadora)

A prova do Enem de espanhol está cada vez mais incorporando a compreensão de vocábulos e expressões associados aos textos. Principalmente os marcadores discursivos para estabelecer as relações entre termos, orações e parágrafos. E claro a compreensão da funcionalidade dos gêneros textuais. (Clarisse)

Acredito que a gramática precisa ser trabalhada associada ao texto. Só assim o aluno consegue compreender com maior facilidade a funcionalidade dos termos, pois para ler um texto é necessário compreender tempos verbais, marcadores textuais, heterosemânticos, etc... (Maria)

E como vocês trabalham esses itens gramaticais nas aulas? (Pesquisadora)

Eu trabalho os gêneros discursivos e neles os principais elementos linguísticos que os compõem. (Clarisse)

Trabalho com material didático. Cada escola que trabalho tem um material diferente. (Vera)

As professoras defenderam uma abordagem que alia a teoria e a prática, um estudo da gramática contextualizada, a partir da leitura e da interpretação de texto. A professora Vera juntamente com o professor Pedro apontaram, na primeira fase da pesquisa, a exigência do uso do material didático em suas escolas. Os dois professores trabalham em cursos preparatórios para vestibular. Contribui para a discussão defendendo a importância do desenvolvimento de um trabalho a partir dos gêneros textuais, já que o ENEM aponta esse direcionamento. Acredito que o professor de espanhol na sua função de mediador deve elaborar estratégias comunicativas que possibilitem a circulação de variados gêneros no âmbito da sala de aula, uma vez que o enfoque textual permite ao aluno analisar aspectos terminológicos, gramaticais e discursivos, possibilitando uma perspectiva global da língua em uso.

Pensando em ampliar a reflexão sobre a abordagem de ensino e as orientações para a aprendizagem de línguas estrangeiras compartilhei o texto *El género textual en la enseñanza del español como lengua extranjera. Contribuciones para la ingeniería didáctica* de Abchi (2015). Incentivei os professores a ler o texto e ler as OCEM/2006 sobre o ensino da língua espanhola para debatermos no grupo. Em acordo com os argumentos de Mello (2010), a formação docente deve buscar promover uma maior participação, o reconhecimento de críticas e divergências, como também a capacidade de regulação. Dessa forma, buscando por essa regulação do conhecimento, gostaria que houvesse a discussão do texto sobre os gêneros textuais e como os professores poderiam significar essa leitura. Porém, nenhum professor comentou o texto. Quando questionados da leitura, justificaram falta de tempo.

Acredito que a troca de experiências é importante para a produção de saberes dos professores, uma vez que promove a reflexão sobre a prática, porém entendo que o

compartilhamento de práticas aliado à leitura e à reflexão dos construtos científicos favorece a transformação docente, possibilitando uma postura mais reflexiva, crítica e agente do professor. Concordo com Nóvoa (1997, 2009), de que é importante assegurar a riqueza e a complexidade da produção do saber do ponto de vista profissional e acadêmico e, ao mesmo tempo, reforçar a prática docente e o trabalho escolar.

Percebi que, de um modo geral, os professores tinham interesse em compartilhar experiências e propostas de projetos escolares, mas não se empenhavam na leitura e na reflexão sobre a teoria. Preocupada de que o grupo de professores difundisse uma mitificação da prática ou uma modalidade anti-intelectual, considerando somente a prática importante no processo de formação, pensei em outras estratégias para estimular a leitura e a reflexão teórica. Dessa forma, compartilhei um texto curto, escrito por mim, sobre gêneros textuais, que consta no apêndice desta pesquisa, parte de um artigo sobre multiletramentos. Também disponibilizei aos professores *slides* que produzi sobre a abordagem dos gêneros textuais no ENEM, pensando em fornecer exemplos de como a teoria sobre gêneros textuais poderia ser transposta para as aulas de língua espanhola. Os professores postaram *emojis* de palmas e somente as professoras Clarisse e Maria discutiram sobre a importância do ensino a partir dos gêneros textuais:

Eu desenvolvo nas minhas aulas produções de gêneros curtos e faço exposições na escola para que todos possam observar o que é produzido. Percebo que os alunos entendem melhor os elementos linguísticos dentro do texto do que trabalhando separadamente. (Maria)

Eu fiz uma disciplina sobre práticas de letramento e discutimos muito a importância de trabalhar de forma mais contextualizada, partindo do texto para a análise de elementos linguísticos específicos. A disciplina foi *online*, voltada para a formação do professor. Com isso tenho estudado mais sobre o assunto. Tenho interesse em fazer mestrado. Poderíamos compartilhar material aqui no grupo. (Clarisse)

Entendo que a minha iniciativa ao propor uma leitura reduzida sobre um tema e uma prática abordando gêneros textuais pode ter semelhança com práticas antigas de formação docente, como uma tentativa de apresentar fórmulas prontas ou receitas de como os professores deveriam agir. Porém, essa iniciativa não surgiu da minha vontade de impor aos professores um modelo para que seguissem; acredito na necessidade de fornecer aos professores alternativas de ensino que fujam à gramática descontextualizada, pensando, tal

como Mattos (2014), em um “efeito multiplicador” (MATTOS, 2014, p. 136)²⁸, ou seja, essa iniciativa foi motivada pelo desejo de contribuir para a reflexão de uma dificuldade individual apresentada pelo professor Pedro e que também poderia ser coletiva: dificuldade de associar teoria e prática. Dessa forma, defendo que é importante proporcionar ao professor conhecer formas de como essa teoria possa ser utilizada na prática. Não como um modelo impositivo, mas como uma forma de proporcionar a reflexão da prática.

A comunidade de professores que formamos não se configura como um curso, mas uma rede colaborativa de professores, que buscam crescimento profissional, pessoal e que compartilha de um objetivo comum, que é a manutenção do espanhol nos sistemas de ensino da cidade. Dessa forma, o meu papel de coordenadora e participante do grupo foi contribuir com o meu conhecimento e compartilhar uma experiência de prática, sempre com muita cautela para não passar uma ideia de imposição, mas de colaboração. Como acredito e defendo que a formação contínua do professor deva aliar a teoria e a prática e observando que os professores não estavam se interessando pela leitura de teorias, pensei que uma leitura curta e despretensiosa poderia estimular o interesse pela busca de maiores aprofundamentos, jamais como forma de substituição ou tentativa de tratar a teoria de forma superficial.

A professora Clarisse demonstrou bastante motivação em compartilhar textos sobre a teoria dos multiletramentos. Então, a partir da sua proposta, compartilhei alguns textos sobre o assunto e ela também. A professora demonstrou desejo em ampliar os seus conhecimentos teóricos, uma vez que tentaria um processo seletivo para o mestrado. A professora foi muito atuante na divulgação de eventos acadêmicos e cursos curtos de formação *online* e no incentivo aos professores a participar dos cursos e dos eventos. Posso afirmar que a professora assumiu um papel central nas discussões de cunho didático. Um dos eventos acadêmicos sobre o ensino de espanhol nos motivou à escrita de um artigo, em parceria, sobre a multimodalidade. O artigo *Uma análise multimodal do livro didático Sentidos en Lengua Española* foi submetido à APEMG (Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais), em uma chamada de publicação de um *e-book* em 2018 e foi aceito para publicação (o resumo do artigo consta no Apêndice deste trabalho).

Nesse sentido, acredito que o estímulo pretendido com a minha estratégia de apresentar um texto curto sobre o tema alcançou a professora Clarisse que já tinha o desejo de ampliar as suas leituras. O grupo, além de ser um espaço para debate, reflexão e

²⁸ Original: “multiplying effect” (MATTOS, 2014, p. 136).

colaboração, também funcionou como um espaço que acolheu uma grande quantidade de material teórico-crítico que poderá ser acessado futuramente pelos professores caso se sintam motivados a ampliar seus conhecimentos teóricos mais tarde.

Na tentativa de estimular os professores a seguir compartilhando as suas experiências em sala de aula e ampliar os seus conhecimentos teóricos, sugeri a oferta de uma oficina sobre gamificação, que seria ministrada por um professor de espanhol, vinculado a uma instituição do sul do país, onde desenvolve seu doutorado. O curso aconteceu em três dias, uma vez por semana. O professor utilizou de diversos recursos para as aulas, como vídeos, áudios, material em pdf, imagens e ferramentas digitais, e também estimulou os professores a participar utilizando recursos variados. Abaixo a estruturação da oficina:

QUADRO 06: Gamificando a prática pedagógica.

Etapas	1º Dia	2º Dia	3º Dia
Introdução	Você joga? Que tipo de jogo você joga? Recurso: Áudio	Vídeo: “Gamificação e o Ensino de Línguas”: perspectivas e exemplos. (PBL x GBL, PBL e Games for Change) (Explorando o vídeo e o livro de Jane McGonigal: jogando por um mundo melhor)	Vídeo 01: Quais outras Tecnologias digitais podemos utilizar na preparação de uma prática gamificada? Áudio comentando as discussões do grupo.
Tarefa 1	Buscar vídeos e outros gêneros conceituando Gamificação; Conceito de Gamificação (genérico); Diferenciação de jogos educacionais, games educacionais e gamificação.	Pensando em sua vivência com jogos quais as mecânicas e dinâmicas de jogos que você reconhece? (Utilize a tecnologia que se sentir melhor) Infográfico com os elementos dos games;	Atividade 01: Explorar um gerador de memes utilizando a foto do perfil de um dos colegas e postar!
Sugestões de literatura	Vídeo 01: https://youtu.be/nvAt1X8Kj10 Vídeo 02: https://www.youtube.com/embed/P9JwAH0298w?rel=0		

Tarefa 2	<p>Você já utilizou jogos em sala de aula? Qual dos conceitos trabalhados foi explorado? Fale um pouco sobre sua experiência.</p> <p>(Utilize a tecnologia que se sentir melhor)</p>	<p>Que tal buscar exemplos de práticas gamificadas no ensino de línguas para compartilharmos no grupo?</p> <p>Vale a análise sobre quais os elementos de games foram utilizados na atividade.</p> <p>(Responda com um áudio)</p> <p>Lembrem-se, elas podem estar em livros didáticos, dinâmicas físicas, metodologias de aprendizagem adaptativas, etc;</p>	<p>Tarefa final:</p> <p>Pensar em uma atividade, prática educativa gamificada ou game envolvendo o Ensino de Língua Espanhola (gramática, cultura ou literatura), utilizando de tecnologia analógica, digital ou híbrida para ser desenvolvida em suas aulas no ano letivo.</p>
----------	--	---	---

Fonte: a autora

Pensar na oferta de uma oficina pelo *WhatsApp* foi uma experiência nova para o professor que a ministrou, para mim que a sugeri e também para os professores participantes. Sobre a participação dos professores, a primeira semana foi muito produtiva. Os professores postaram suas experiências, imagens e textos encontrados na *Internet* sobre o conceito de gamificação. Somente os professores José e Pedro não participaram. Na segunda semana, quando a oficina esteve voltada para a parte teórica e os conceitos que envolvem a gamificação, somente eu participei da proposta de atividade, o que levou o professor ministrador da oficina a pedir que os professores dessem um retorno sobre a forma como a disciplina estava sendo conduzida. Alguns professores alegaram falta de tempo para as leituras e, no fechamento, na última semana, novamente fui a única a participar, realizando a atividade. Na atividade da segunda semana, falei da minha experiência com os jogos analógicos, apresentando possibilidades de uso na prática, e com as ferramentas digitais, destacando o trabalho com os gêneros textuais infográfico, campanha publicitária e mapas mentais. Na última semana, fiz a atividade do gerador de memes e também apresentei possíveis aplicações práticas.

Novamente, os professores não se interessaram pela discussão aprofundada da teoria e focaram a prática. Após a oficina, alguns professores pediram mais dicas de aulas práticas, tiraram dúvidas de como eu havia aplicado as ferramentas digitais e pediram demonstrações dos jogos. Acredito que a possibilidade de consultar sobre dúvidas, experiências e atividades no grupo está relacionada ao sentimento de confiança e de pertença que estava se constituindo. Não julgo a atitude dos professores em não se interessar pela reflexão teórica naquele momento. Diante do contexto político-social que os professores enfrentavam, eles buscavam por algo mais imediato, para a tentativa de

resolução de um problema que é individual e, ao mesmo tempo, coletivo: a permanência e a inclusão do espanhol nos sistemas de ensino. O professor queria desenvolver um bom trabalho em sua escola, que pudesse ser inovador e motivador aos alunos na tentativa de que a comunidade escolar a qual pertence reconhecesse e valorizasse a importância do seu papel docente, visando à permanência da disciplina na escola e, conseqüentemente, a permanência do seu emprego. Também queriam buscar o reconhecimento do valor social atribuído à disciplina de língua espanhola e a permanência e a inclusão da disciplina nos sistemas de ensino.

Da mesma forma que não julgo a falta de interesse dos professores naquele momento pelas questões teóricas, também acredito que não foi em vão tentar estimular a leitura e debate, uma vez que isso motivou a professora Clarisse a buscar mais conhecimento e, no futuro, os demais professores podem significar de forma diferente essa importância preponderante dada à prática. Imbernón (2010) destaca a complexidade que envolve a mudança da prática docente, uma vez que essa prática está relacionada ao contexto e à cultura profissional. Também estou de acordo com Barcelos (2007) e Borg (2011) de que mudar não é fácil, uma vez que o processo de mudança envolve as crenças dos sujeitos, que são tidas como verdades absolutas e, portanto, resistentes à mudanças, e mesmo que haja ressignificação das crenças, o contexto pode não motivar o professor a mudar.

Acredito que a mudança está relacionada à cultura profissional, ao contexto, às crenças constituídas ao longo da vida, à identidade, à motivação, à emoção e a ação. Concordo com Imbernón (2010) que a mudança requer ação, tempo, base sólida, adaptação à realidade dos professores, período de experiência e desejo de mudança. Também estou de acordo com Mateus (2013) de que os processos de formação colaborativa, a forma de participação dos sujeitos, de organização e de distribuição de poder sempre terão conseqüências sobre os docentes envolvidos, seus lugares sociais e sobre suas possibilidades de agência. Dessa forma, a mudança ou não de uma prática pode ser imediata para alguns, como demorada para outros ou até mesmo pode não acontecer. Cada sujeito vai interpretar de maneira única as suas experiências na comunidade. Os excertos abaixo demonstram essa relação complexa entre mudança – crença – contexto – ação:

Eu fiz um trabalho com memes no Ensino Médio que superou minhas expectativas. Fiz sobre heterosemânticos e outro, interdisciplinar, envolvendo geografia. Também

desenvolvi com meus alunos infográficos multidisciplinares revisionais. Essas ideias foram inspiração daqui do grupo. Também usei o Canva. (Clarisse)

Trabalhei texto publicitário com o PicsArt mesmo. Eles fizeram campanhas também. Ficou ótimo! Eu também desenvolvi infográficos com os alunos, mas foi manualmente mesmo, em folha A3. (Joana)

Eu gostaria de desenvolver alguns trabalhos diferentes com os alunos, como aquele que a professora Joana postou, do vídeo, que os alunos fizeram clips de músicas de diferentes países para trabalhar a diversidade linguística e fonológica, achei muito interessante, mas na minha escola eu não tenho espaço pra isso. O diretor só pensa em números no vestibular. Acha que é perda de tempo. (Pedro)

As professoras Clarisse e Joana deram retorno positivo do uso que fizeram das práticas didáticas apresentadas no grupo. Cada uma adaptou as sugestões ao seu contexto de ensino. Já o professor Pedro me relatou, no modo privado do *WhatsApp*, o desejo de mudança na sua prática. O professor que desde o início apresentou uma abordagem de ensino muito direcionada ao vestibular, com ênfase no ensino gramatical, estava incorporando crenças de uma abordagem mais contextual e cultural, influenciado pelo compartilhamento de experiência dos professores do grupo. No entanto, a ressignificação das crenças não quer dizer fundamentalmente uma mudança na ação, uma vez que o contexto, conforme Barcelos (2007), pode exercer maior influência sobre a ação do sujeito do que as suas crenças. O contexto de trabalho do professor não permitiu a mudança da sua ação.

Os dados também apontaram que a motivação dos professores para a discussão das práticas didáticas naquele momento estava mais direcionada ao desenvolvimento de estratégias políticas, que pudessem favorecer o reconhecimento da importância da disciplina de língua espanhola e a sua consequente permanência. Os anseios dos professores, apresentados desde a primeira fase, de promover o engajamento político não só em ações coletivas como também em ações individuais e o compartilhamento de experiências com o objetivo de ampliar as estratégias de ensino na tentativa de mudar a situação desfavorável para o ensino da língua espanhola, se confirmaram. Nesse sentido, os professores demonstraram motivação para planejar coletivamente projetos escolares para tentar integrá-los nos calendários das suas escolas:

Poderíamos propor um evento "Muestra cultural - la hispanidad".....na semana de outubro.... Trabalhos interdisciplinares, parte teórica com professores de diferentes áreas, inclusive técnica, que culmina na exposição artística. (Antônio)

É muito interessante envolver outras áreas. Poderia convidar hispânicos para dar palestras ou falar de algum item cultural. Envolver os alunos na organização e nas apresentações. (Pesquisadora)

Na escola que trabalho aqui é a segunda edição do " Día de la Hispanidad", o ano passado foi muito bom! Este ano está marcado para início de dezembro. Se precisarem de ajuda, estou por aqui. Você falou de convidar hispânicos, Jacque, se alguém puder me indicar alguém pra convidar, eu agradeço. (Rosa)

Eu posso te indicar sim! Conte comigo! (Antônio)

Pensando sobre a diversidade linguística e cultural, o que acham de desenvolver um projeto junto com os professores de inglês? Sugestão: Festa cultural Estados Unidos e México: Halloween e Día de Muertos. Seria uma forma de trabalhar culturas diversas de comemorações próximas envolvendo alunos de inglês e espanhol. A importância da diversidade e respeito a ela. (Pesquisadora)

Isso é bacana. Na escola tem uma festa de Halloween, mas não sei se daria certo uma festa com os dois... há certa resistência do inglês... Na minha escola não há nenhuma comemoração referente à Hispanidad ou Día de muertos...estou pretendendo propor na escola para fazermos um evento assim. Sugestão: Las fiestas hispánicas: San Juan, La Tomatina. Debate: Toradas / Siesta. (Clarisse)

Que pena! Seria uma ótima oportunidade de quebrar essa resistência. O trabalho colaborativo favorece uma relação de aproximação e afeto. Tenho certeza que ficaria ótimo! (Pesquisadora)

Sim. Na escola temos MiniOnu que será em novembro. Fiz uma vez: Noche hispánica, foi o nome. Em 2013. Os alunos adoraram, mas não fiz novamente por falta de apoio para colocar a mão na massa mesmo. Só os alunos não dão conta. (Clarisse)

Esse projeto é incrível, Clarisse!! (Antônio)

Incrível mesmo! Sobre a falta de apoio, acredito que inicialmente vc terá um trabalho muito grande, mas depois a escola vendo a grandiosidade pode contribuir mais... (Pesquisadora)

Fizemos um evento chamado Espanglês ano passado e foi um sucesso! Envolvendo música, dança, culinária, literatura...

Sempre fazemos tb vídeos sobre determinado tema nas duas línguas, inglês e espanhol!

Já tenho um projeto marcado para o 1º trimestre de 2019 sobre a culinária.

Esse ano, já trabalhei com o filme "Ferdinando" juntamente com o professor de redação, o que gerou ótimas discussões. Além da polêmica das Touradas. Aborda tb sobre o respeito às diferenças, bullying, diversidade e dá pra trabalhar outros aspectos ligados à cultura.

No Ensino Médio, trabalhei com "Viva, a vida é uma festa" a questão do "Día de muertos" Porém, só em discussões e exposições na sala mesmo. Por se tratar de um tema que pode envolver crenças religiosas, onde trabalho não fazemos eventos grandes relacionados ao Dia dos Mortos nem Halloween... Estou à disposição para trocar ideias... (Joana)

Acabei de conversar com a diretora da escola... Vamos incluir dois projetos, no calendário do ano que vem: O Dia da Hispanidade e vamos continuar com o outro que fiz esse ano, que foram os infográficos. Inspiração daqui do grupo. (Clarisse)

Pessoal, é muito bom ver esse engajamento. Vamos pensar juntos para conseguirmos ideias bem bacanas. @Pedro, vc comentou sobre uma atividade com músicas que já cobraram em provas de vestibular. Acho bastante interessante. (Pesquisadora)

Eu procurei as músicas que já estiveram como interpretação de texto nos vestibulares e trabalhei com os alunos a interpretação delas, depois trabalhei as provas de vestibular. (Pedro)

(O professor postou um áudio de uma cantiga de ninar que foi tema do ENEM 2013)

Eu tbm pensei em desenvolver oficinas, como: oficina de leitura, algo junto com o professor de Português, redação e literatura, oficina de arte. (Maria)

É possível ver o engajamento dos professores na tentativa de colaborar para o desenvolvimento de práticas escolares. A motivação é oriunda da crença de que conseguir colocar projetos fixos no calendário escolar é uma forma de buscar o reconhecimento da comunidade escolar, ou seja, para que diretores, professores, alunos e pais percebam e valorizem a necessidade de outra língua para a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, trabalhos culturais, interdisciplinares, como mostras, exposições, apresentações são entendidos como possibilidades de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido na disciplina de língua espanhola e conseguir atingir um valor social de importância da língua pelo outro. Os professores acreditam, além disso, que a promoção de atividades e projetos aliados a uma divulgação, principalmente nas redes sociais, que foi uma prática bem comum entre o grupo, poderiam favorecer o reconhecimento e a valorização da disciplina de espanhol.

4.2.2.4 Considerações sobre a fase de intervenção

Tecerei algumas considerações para conclusão da fase de intervenção que considero importantes. Percebo que os professores de espanhol, de um modo geral, sentiram seu espaço de trabalho sendo moldado e sofrendo influências pelas relações de aproximação do macro contexto, referente às leis públicas para o ensino de línguas, ao seu micro contexto, referente ao seu local de trabalho. Se a situação da oferta da língua espanhola na cidade de Montes Claros/MG já era reduzida, com a revogação da Lei 11.161 e a aprovação da BNCC, a oferta diminuiu ainda mais, implicando em consequências em outros setores para além da educação básica, como a retirada da língua espanhola de um processo seletivo de uma faculdade da cidade, por exemplo. O contexto que já não era favorável piorou ainda

mais e os professores que já se sentiam abandonados e frustrados devido a uma falta de apoio das políticas públicas, sofriam agora com a insegurança no trabalho e a falta de reconhecimento e de valorização do seu papel como professores de espanhol.

Dessa forma, as discussões de textos sobre o papel político do professor e sobre a necessidade de um ensino direcionado ao multilinguismo aliado ao desenvolvimento de ações práticas em prol da permanência e por mais oferta do espanhol nas escolas da cidade tiveram a intenção de possibilitar ao professor a reflexão sobre as suas crenças e a possível ressignificação do seu papel docente, com o intuito de que essa ressignificação pudesse influenciar de forma positiva a sua motivação. Destarte, é sabido que as crenças dos professores podem contribuir de forma positiva ou negativa na sua prática docente, já que podem funcionar como fator de motivação e incentivo para o seu trabalho, bem como podem agir como fator de desmotivação e entrave.

Nesse processo de intervenção de um maior direcionamento político, percebi que algumas crenças foram se construindo entre nós professores, e me incluo porque como coordenadora e participante das discussões não fui isenta de influenciar e ser influenciada pelos professores. Na verdade, todos os participantes ali presentes de alguma maneira influenciaram e foram influenciados pelo outro, uma vez que nenhuma prática social é neutra. É certo que alguns professores tiveram uma participação mais ativa e outros, uma participação mais periférica, porém conforme Dewey (1979b), Imbernón (2010) e Mateus (2013), independente do nível de participação, da distribuição de funções e de poderes em uma comunidade, todos os envolvidos são influenciados uns pelos outros e cada um vai significar a sua experiência de maneira única.

Estou de acordo com Borg (2011) de que as crenças têm fundamental importância na formação dos professores e se estimulados a refletir sobre elas durante esse processo de formação podem impactar a sua prática docente. Ribas (2016) também afirma que a exploração consciente das crenças dos professores em relação aos seus papéis é importante para o seu crescimento profissional. Sobre isso, acrescento que também é importante para o seu crescimento pessoal, uma vez que a identidade profissional perpassa pela identidade pessoal do sujeito. Dessa forma, os professores foram levados a refletir sobre o seu papel político como professor de espanhol e percebo que algumas crenças foram se ressignificando, já que na primeira fase os professores reclamavam da falta de apoio e ansiavam pelo surgimento de alguém que lutasse pela causa do espanhol e resolvesse o problema da falta de oferta e da desvalorização da disciplina. Durante o processo de

intervenção, percebi que os professores foram abandonando essa postura mais passiva, de espera, em prol de uma postura mais ativa, de que poderiam ser agentes de uma mudança, uma mudança não só no seu local de trabalho como também de uma mudança na cidade.

Então, a constituição dessa crença influenciou positivamente os professores, que se motivaram para as ações desenvolvidas pelo grupo. Essa motivação, como é comum acontecer, oscilou por diversos momentos. Quando o professor visualizava uma imagem futura, um “eu ideal”, de que ele poderia por meio da sua ação, do seu “eu dever”, alcançar o objetivo esperado, ele se motivava e iniciava a ação, se esforçava para alcançar tal objetivo. Porém, quando não alcançava ou não ocorria como o almejado, ele se desmotivava e interrompia a participação na ação. Dessa forma, concluo que a possibilidade dos professores de alcançar o “eu ideal” por meio das suas ações, do seu “eu dever”, quando era vista como tangível, gerava motivação nesses professores, entretanto quando visualizavam que as possibilidades de alcançar o “eu ideal” estavam muito distantes do seu “eu dever”, eles se desmotivavam.

De acordo com uma pesquisa desenvolvida por Turner (2001), a autora afirmou que naquele momento eram recentes as pesquisas sobre motivação que levavam em consideração o contexto. E é fato que beira ao absurdo que isso pudesse acontecer. Não há como investigar a motivação sem levar em conta o contexto, considerando a sua mobilidade no tempo, no espaço, os interagentes e suas relações de poder. Quando iniciei a minha pesquisa com os professores, a Lei 11.161/2005 ainda era vigente e mesmo assim grande parte dos professores de espanhol não se sentiam valorizados e almejavam ter a mesma valorização e o mesmo espaço para trabalho que os professores de língua inglesa. Por mais que existisse a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola na educação básica, a língua inglesa, que naquele momento não era obrigatória pela lei, era a língua mais valorizada na maior parte das escolas da cidade e efetiva na grade curricular. Imagino que essa resistência ao ensino da língua inglesa percebida desde a primeira fase seja proveniente desse fato.

Se pensarmos em um nível macro contextual em que a língua inglesa ocupa uma escala de maior prestígio no mundo, principalmente no setor econômico, o valor social que é atribuído às línguas costuma ter um papel fundamental no momento de escolha da língua a ser ensinada nas escolas, uma vez que o macro contexto influencia o micro contexto. Portanto, o inglês ocupa um *status* de poder em relação às demais línguas, existindo entre elas e o inglês uma assimetria quanto ao valor social. Dessa forma, as demais línguas como

disciplina de língua estrangeira, se comparadas ao inglês, poderão ser consideradas de escala menor, ou seja, menor valor social e isso pode implicar um sentimento de desvalorização. Da mesma forma, se pensamos no contexto educacional de um modo geral, é perceptível a atribuição de valor social mais elevado às disciplinas de português e matemática em relação a outras disciplinas. E isso gera um sentimento de desvalorização daqueles que estão em posição inferiorizada e um desejo de nivelamento do valor social. É claro, que quando menciono o contexto a partir de uma estratificação social e relação de poder constituídos por normas, valores e crenças, estou de acordo com Canagarajah (2013) de que esses níveis de escala estão abertos à renegociação e à reconstrução.

Nesse sentido, tratando especificamente do espanhol, essa desvalorização quanto ao valor social atribuído à disciplina já era sentida, com a aprovação da BNCC, que coloca como obrigatório o ensino da língua inglesa, essa desvalorização se acentua ainda mais no contexto educacional, tendo em vista que o espanhol perde o seu espaço como disciplina de língua estrangeira na escola básica. Dessa forma, a resistência dos professores de espanhol com relação ao inglês, possivelmente venha de um desejo de nivelamento, de valorização. No entanto, resistência a uma questão não representa necessariamente avanço em outra. Foi pensando nisso que levei os professores a refletir sobre a necessidade de se pensar em um ensino de valorização integral das línguas, um ensino direcionado ao multilinguismo, já iniciado no país pelo Programa Idiomas sem Fronteira (IsF). Estou de acordo com Rizvi e Lingard (2010) que é necessário desenvolver um novo imaginário social e os professores têm um papel preponderante na contribuição dessa construção social, uma vez que devem exercer o seu papel político de luta pela valorização e pelo reconhecimento.

Entendo que a relação contexto, experiência, crenças, identidade e motivação é intrínseca e implica a necessidade de pensar a ideia do movimento, do provisório, do fugaz, do múltiplo. As crenças, o contexto e a identidade dos sujeitos são marcados pela incompletude, pela constante mutabilidade, dentro de um processo de formação que é contínuo. Por meio das práticas sociais, os sujeitos vivenciam experiências que influenciam a constituição de suas crenças e de sua identidade, que por sua vez influenciam a sua motivação. De acordo com Dörnyei (2018), os estudos da motivação devem partir da análise dentro de uma perspectiva de “pessoa inteira”, ou seja, não é possível analisar um único aspecto, mas o todo para compreender a motivação do indivíduo. Estou de acordo com o autor e acredito que todo estudo qualitativo que busque

conhecer mais sobre os seres humanos deve partir de uma abordagem holística, considerando o todo.

Dessa forma, ao propor um projeto de intervenção, objetivei proporcionar aos professores um espaço para debate, diálogo, aprendizagem em que pudessem trocar ideias, materiais, compartilhar conhecimento, problemas, suas experiências de sucesso ou mesmo de fracasso, de forma que encontrassem ali no grupo apoio profissional e pessoal, reconhecimento e valorização do seu trabalho. Como coordenadora do grupo, incentivei a participação dos professores de forma afetiva, comentando e elogiando os trabalhos desenvolvidos e propondo discussões em torno do desenvolvimento de ações coletivas, em prol da inclusão e permanência do espanhol na cidade, bem como de ações práticas individuais. Percebi que a cultura da colaboração foi se constituindo aos poucos entre os participantes do grupo, de forma que gradualmente os professores começaram a partilhar as suas experiências, a buscar dicas de trabalho, tirar dúvidas e, assim, demonstravam interesse em colaborar com os colegas na solução de problemas individuais. No entanto, os professores foram resistentes à leitura e debate da teoria, privilegiando as questões práticas ou leituras superficiais. O interesse pela prática também foi maior quando relacionada à divulgação do espanhol na escola com o objetivo de buscar o reconhecimento da comunidade escolar. Dessa forma, a motivação apresentada pela maioria dos professores estava relacionada à busca por reconhecimento e valorização da disciplina de língua espanhola e consequente valorização do professor de espanhol.

O engajamento político dos professores como agentes ativos foi importante e a comunidade de prática como espaço de estudo, reflexão e ação foi essencial, uma vez que, mesmo que o objetivo em defesa da permanência do espanhol no ensino não tenha sido concretizado, a exemplo do movimento da permanência do espanhol no vestibular da faculdade de medicina, parte dessa luta foi escrita com a criação do Núcleo de Professores de Espanhol de Montes Claros/MG e o apoio que os professores juntos podem oferecer um ao outro. Dessa comunidade, ademais, podem surgir outras propostas como, a exemplo da Paraíba, a inclusão do espanhol na legislação de ensino estadual e municipal, assim como criação de cursos de formação continuada em parceria com instituições de Ensino Superior.

4.3 FASE DE AVALIAÇÃO

Essa última fase não significou o fim do Núcleo de professores de espanhol de Montes Claros/MG. A comunidade de prática instituída de maneira informal, sem parcerias com instituições escolares, universitárias ou governamentais, segue com as discussões, as ações colaborativas e o compartilhamento de experiências de forma aberta e flexível até o momento em que se mantiver o interesse do grupo em mantê-la ativa. Porém, para conclusão da minha pesquisa, foi necessário fazer uma última atividade de fechamento de coleta de dados. Dessa maneira, em meio às discussões e ações desenvolvidas, pedi ao grupo, composto por doze professores, que escrevesse ou gravasse um áudio relatando a experiência no grupo a fim de que fosse possível analisar a visão dos professores de como a participação nessa comunidade de prática influenciou o seu desenvolvimento profissional e pessoal e como eles (re) significaram as suas crenças e motivações por meio dessa participação.

Como ocorreu nas etapas anteriores, em que os professores tinham a liberdade de escolha de contribuir ou não respondendo às discussões e atividades propostas, uma vez que o formato dessa comunidade de prática é aberto e flexível, aqueles que tiveram interesse em relatar a sua experiência é que o fizeram. Sendo assim, sete professores enviaram o relato, sendo eles: Pedro, Maria, Consuelo, Antônio, Ana, Clarisse e Vera. A seguir, seguem os relatos dos professores, que comento na sequência:

Sobre o grupo, eu me sinto e vejo que é um espaço de interação e de partilha que agrega positivamente no que tange ser “professor de espanhol” no momento histórico que estamos vivendo. Hoje ser professor de língua espanhola é um desafio. Somos segregados em todos os sentidos. Somos parte “dispensável” nas escolas e não valorizados. O grupo veio para trazer alento às minhas angústias docentes, pois, neste espaço, dialogamos com profissionais que passam as mesmas dificuldades. Aqui aprendemos, apoiamos, discutimos uns com os outros... isso é positivo, gratificante e alentador. (Pedro)

A criação do grupo de professores de espanhol de Montes Claros é muito importante, tendo em vista que diante da conjuntura do espanhol nacional/local nos sentíamos sozinhos e desmotivados. Com a nossa união, sentimos que estamos mais fortalecidos para enfrentar as dificuldades quanto à oferta da disciplina nas escolas, temos a oportunidade de trocar experiências e discutirmos sobre nosso cotidiano como professores. Esses são pontos muito positivos. O que acredito ser negativo é a falta de reuniões presenciais regulares, que também se justifica pelo fato de todos terem horários restritos e ficar difícil um encontro. Minha sugestão é podermos articular um encontro presencial pelo menos uma vez ao mês, formalizarmos o grupo como uma associação e promover por meio da associação eventos e momentos públicos (ruas, praças, escolas) sobre a importância do espanhol.

Acredito que a associação teria mais força, inclusive jurídica para realizar eventos... inclusive, acredito que a própria universidade estadual da cidade poderia ajudar a financiar os eventos ou a prefeitura, para ficar igual aos demais Estados que fazem encontros, debates, etc.

Poderíamos participar de eventos em nome do nosso grupo. (Maria)

Eu acho a criação do grupo muito importante, pois assim podemos trocar informações importantes sobre o Espanhol. Como pontos positivos, vejo a divulgação de informações sobre o espanhol e o andamento da situação do idioma nos Estados e também trás mais motivação quando vemos a divulgação de trabalhos interessantes realizados pelos membros do grupo. Vejo como negativo, a pouca participação dos professores na hora de fazer algum projeto para o espanhol na região. (Consuelo)

Criar um grupo de professores que comungam a mesma ideia, que defendem uma política linguística na região é necessário, sobretudo em momentos de desvalorização do ensino das línguas estrangeiras e, sobremaneira, o espanhol. Como somos de vários setores da educação isso possibilita que compartilhem ideias, experiências exitosas em sala de aula, mas também as angústias que assolam a nossa carreira. São muitos pontos que nos unem, dentre eles o desejo de que as línguas cheguem, de fato, até aqueles que precisam e nunca terão acesso de outra maneira, que não seja na educação básica pública. As ações deste grupo têm sido de grande importância, pois nos motivamos mutuamente a seguir lutando pela causa, embora muitas vezes nos sentimos desmotivados por causa dos empecilhos que encontramos na caminhada. Creio que o ponto mais negativo é o desestímulo pela falta de perspectivas na carreira e, agora, com a nova política da falta de obrigatoriedade da oferta do espanhol na rede pública. Entretanto, seguimos na luta, ainda que com ações pontuais, de defesa pela permanência do ensino do espanhol. (Antônio)

Comecei a participar do grupo de espanhol e tem sido uma experiência muito produtiva, pois compartilhamos a luta pela valorização da língua e tentamos nos organizar para pleitear melhores oportunidades para a implantação do espanhol na cidade; nos avisamos acerca de oportunidades de trabalho, indicamos material didático, cursos, simpósios e seminários que envolvem a língua espanhola. Até a ministração de um curso on-line de gamificação tivemos, só não consegui participar melhor porque tive imprevistos no trabalho. A parte positiva do grupo é exercitar essa empatia e socializar tudo acerca da língua espanhola e a parte negativa é o fato de nem todos participarem e comentarem no grupo. Muitos nunca falaram nada e creio que se a participação fosse maior poderíamos nos ajudar mais. De modo geral, acho válido ter um grupo de professores dispostos a trabalharem juntos em prol de um objetivo único, que é valorizar a língua espanhola. (Ana)

O grupo é muito importante, pois fortalece a nossa causa em prol do espanhol, ou seja, fortalece nossa categoria que anda muito desacreditada e desvalorizada. Como pontos positivos vejo o grupo como um ótimo local para compartilhar experiências, ideias e inclusive projetos e ações de política linguística voltada para o Espanhol. É por meio do grupo que podemos fortalecer nossas ideias e colocarmos em prática. O ponto negativo que vejo é que nem todos estão abertos a essa participação, e muitos ainda consideram as discussões por redes sociais como algo que não tem tanta seriedade quanto uma discussão presencial. Então, poucos participam e poucos levam a sério.

A união é importantíssima. A categoria de professor já é desvalorizada, e a de espanhol então, muito mais. E depois das últimas mudanças na legislação nos vemos de mãos e pés atados muitas vezes. É uma pena que nem todos estejamos voltados e capacitados para essas ações políticas como em prol de uma categoria que é a nossa profissão, o nosso suor de cada dia para a qual nos formamos, apesar de sermos seres políticos por natureza. (Clarisse)

Acho o grupo extremamente proveitoso, podemos compartilhar ideias e experiências. Trocar todo tipo de informações relacionadas ao espanhol. VAMOS ADELANTE! (Vera)

Acredito que esse fechamento foi importante, não para confirmar ou refutar minha hipótese de pesquisa, porque essa análise já veio ocorrendo desde a segunda fase, mas para possibilitar aos professores refletir sobre a sua participação no grupo. Muitas vezes, é comum a ação sem a reflexão e não existe possibilidade de transformação que não comece pela reflexão. Como diria Dewey (1979b), sem um elemento de reflexão é impossível que haja alguma experiência significativa. Logo, gostaria de saber dos professores o que a comunidade representava pra eles, se de alguma forma estava sendo positiva e se estava transformando a sua identidade profissional e, conseqüentemente, a sua identidade pessoal, as suas crenças, os seus autoconceitos, as suas emoções e a sua motivação.

De um modo geral, os professores viram como positiva a participação no grupo. O compartilhamento de experiências, o diálogo entre os professores, o desenvolvimento de projetos coletivos e individuais, a divulgação do trabalho dos professores desenvolvidos nas suas escolas, a divulgação de ofertas de trabalho e de eventos acadêmicos, a troca de material didático, o aprimoramento didático, o fortalecimento de uma postura política, a luta por uma política linguística para o ensino de línguas que incluía o espanhol, o sentimento de pertencimento, de acolhimento na angústia e na dificuldade, de incentivo ao outro, enfim, um sentimento de unidade, de grupo, de coletividade e de colaboração foram aspectos positivos destacados pelos professores.

A análise dos relatos dos professores me permitiu identificar no grupo, após a fase de intervenção, crenças em torno de quatro grandes temáticas: (i) crenças sobre o papel do professor de espanhol; (ii) crenças sobre a língua espanhola e seu ensino; (iii) crenças sobre o grupo de professores e suas vantagens e (iv) crenças sobre fatores que levam à desmotivação do professor.

Sobre o papel do professor, os professores Pedro e Clarisse apontam o quanto os docentes são desvalorizados e desacreditados em nosso país, principalmente os professores de espanhol. Não somente o docente, mas o ensino de línguas, principalmente da língua espanhola, não é valorizado e acaba sendo terceirizado, como pontuam Antônio e Ana. Mesmo com o projeto de intervenção, esse sentimento de desvalorização permanece no grupo. No entanto, os professores reconhecem também diversas vantagens no que diz respeito à formação da comunidade de professores de espanhol, por acreditarem que a aprendizagem se dá através da interação social:

- i) o diálogo sobre as experiências cotidianas, a empatia, o reconhecimento de problemas semelhantes e o apoio dos colegas da mesma profissão diminuem as angústias do ofício, fortalecendo o professor e gerando motivação para lutarem pela oferta do espanhol na cidade;
- ii) a divulgação do ensino da língua espanhola e a formalização do grupo de professores de espanhol de Montes Claros/MG são importantes para o fortalecimento da língua e do grupo;
- iii) o grupo fortalece a reflexão e a prática;
- iv) o coletivo fortalece o individual, ajudando-os a lidarem com fatores que levam à desmotivação do professor.

Dentre os fatores que desmotivam os docentes de espanhol, os professores citam a falta de apoio político que gera um sentimento de exclusão e desmotivação no professor; os empecilhos contextuais; a falta de perspectiva na carreira e a não obrigatoriedade de ensino da língua espanhola nas escolas, que deixa os professores sem ter como agir, como aponta Clarisse.

Em nenhum momento no grupo, discutimos a teoria sobre o que seria uma comunidade de prática ou o que a caracteriza. No entanto, as falas dos professores representam exatamente o seu conceito e acredito que isso foi possível devido a uma experiência significativa de participação. Por meio de uma participação ativa em prol de um objetivo em comum, criou-se entre os professores um sentimento de pertencimento e de identidade comum, partilhada. Conforme Wenger (1998), a identidade é um aspecto integral da teoria social de aprendizagem, logo é inseparável das questões de prática, comunidade e significado. As identidades são construídas no processo de interação com o outro; essa construção é dinâmica, fluida, complexa e mutável, no tempo e no espaço. A cada nova interação, uma nova identidade é constituída (OYSERMAN, 2012). Somos o resultado de múltiplas identidades. Portanto, ao participar ativamente da comunidade, os sujeitos durante o processo de interação e negociação de sentido vão construindo identidades que são comuns ao grupo.

Ao mesmo tempo, não é possível falar de uma dicotomia entre a identidade social, partilhada pelo grupo, e a identidade pessoal, individual. É preciso reconhecer que podem existir divergências entre as identidades, mas isso não caracteriza uma dicotomia, em que uma exclui a outra. Aquilo que é individual é na verdade uma construção do social, da mesma forma que o social é uma construção de várias identidades pessoais. As

divergências existem e por isso mesmo em uma comunidade o significado não é imposto, mas negociado.

A fala do professor Pedro “um espaço de interação e de partilha que agrega positivamente no que tange ser professor de espanhol” destaca essa identidade profissional do que é ser professor de espanhol constituída pela participação no grupo e também revela um aspecto importante da formação do professor. É comum esperar que os professores saiam prontos da universidade, até mesmo os próprios professores têm essa expectativa, como mostra a fala da professora Ana na análise do eixo contextual, quando afirma que a universidade não forma os professores para lidar com tantos problemas que os alunos trazem para a aula. Porém, entendo que essa formação é somente iniciada no curso de graduação, devendo ser vista como uma construção que deve ser contínua. Como pontua Leffa, “achar que um profissional de letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão (...). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade” (LEFFA, 2008, p. 361). Concordo com o autor que a formação de um verdadeiro profissional – seguro, reflexivo e crítico - é um trabalho de anos e que envolve a prática, a reflexão e o engajamento na continuidade da formação.

Quando falo em formação contínua, não me refiro ao professor realizar inúmeros cursos de atualização que, muitas vezes, não agregam na sua construção docente, porque o recebimento de informação não exprime necessariamente uma experiência de participação significativa, mas no sentido de uma formação que oportunize ao professor participar ativamente dessa construção, trazendo ideias e trocando experiências com os colegas de profissão sobre interesses comuns. Não quero que a minha fala seja interpretada no sentido de que a teoria não seja importante. Prática e teoria não são dicotômicas. Estou de acordo com Nóvoa (2009), de que

muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p. 16).

De fato, é na interação, no diálogo, no compartilhamento de conhecimento, na troca de experiências, na prática aliada ao processo reflexivo que se aprende a profissão.

Conforme o professor Pedro destacou, foi a interação e a partilha que agregou sentido ao que é “ser professor de espanhol”. Essa identidade do professor de espanhol construída pelo grupo foi possível por meio da formação da comunidade, pela prática participativa na construção de significados e pelo processo de reflexão e de autoconhecimento, que são fundamentais para o processo de transformação e desenvolvimento profissional.

Outra questão a ser discutida é que essa não é uma crítica à universidade ou às instituições governamentais especificamente, porque eu também represento a universidade e mesmo se não representasse, essa é uma crítica a mim como a qualquer outro profissional ou instituição que também, sem uma reflexão e avaliação da prática, perpetua um modelo de formação pautado em moldes de imposição de conhecimento. No início da segunda fase da minha pesquisa, eu relato as dificuldades que tive em montar o grupo de formação de professores, tendo em vista que o modelo apresentado inicialmente, de aprimoramento didático com base nas novas teorias dos multiletramentos, não era de interesse dos professores. Eu estava perpetuando e ignorando os dados coletados na primeira fase da minha pesquisa que indicavam o interesse dos professores por uma ação mais prática e política. Também não quero passar uma mensagem de que a comunidade de prática que criamos seja um exemplo de perfeição. Tivemos problemas e limitações que serão relatados e refletidos para adequações futuras.

Além dos pontos positivos, os professores também elencaram alguns pontos que consideraram negativos, como a falta de participação ativa de alguns membros do grupo nas discussões e nos projetos desenvolvidos, a falta de reuniões presenciais regulares, a falta de compromisso na condução das discussões nas redes sociais. Tanto os pontos positivos quanto os pontos negativos listados pelos professores têm muita relação com as suas crenças e identidades pessoais. É sobre o que discutimos anteriormente, o grupo desenvolveu uma identidade comum, coletiva, porém não se pode ignorar que as identidades pessoais não serão as mesmas, uma vez que cada sujeito tem suas próprias experiências pessoais e interage em contextos diversos. De acordo com Oyserman (2012), a cada nova interação, o sujeito assume uma nova identidade. Dessa forma, cada sujeito pode apresentar múltiplos eus e se pensamos que o mesmo sujeito pode assumir identidades variadas em contextos diferentes, imaginemos quando se trata de sujeitos diferentes que experienciaram experiências, interações e contextos variados que as variações entre eles são ainda maiores.

Passo, aqui, a analisar, portanto, como cada professor (re) significou sua experiência de participação na comunidade de professores. O professor Pedro, desde a primeira fase da pesquisa, já sentia os efeitos que a desvalorização do professor pode exercer em suas práticas. Relacionando o relato do professor e as discussões no grupo via *WhatsApp* e nas reuniões presenciais, nas quais esteve presente em todas, percebo que o professor continua se sentindo desmotivado pela falta de uma lei que regularize como obrigatório o ensino de espanhol no país e pela falta de valorização na escola em que trabalha, uma vez que não se sente pertencente ao grupo escolar, se vê como parte “dispensável” do corpo docente. As tentativas do grupo de conseguir aprovar uma lei que coloque o espanhol como obrigatório no ensino municipal ainda não obtiveram sucesso e a tentativa do professor de estreitar os laços com a comunidade escolar através de trabalhos interdisciplinares ou que envolviam toda a escola também não foi bem sucedida, tendo em vista o controle rígido da autonomia do professor na escola em que trabalha. Dessa forma, ele não conseguiu alcançar o seu “eu ideal” de se sentir pertencente à comunidade escolar e valorizado pelos governantes por meio da lei. Ele se encontra próximo ao seu “eu temido”, de não se sentir valorizado, sem espaço no mercado de trabalho e que precise procurar outra fonte de renda. O professor relatou nas reuniões que a escola em que trabalha lhe ofereceu aulas de português para compensar a redução da carga horária de espanhol e que ele faria uma complementação em língua portuguesa para assumir as aulas. Ressaltou ainda que fica muito triste pela situação do espanhol.

Mesmo em face a essas adversidades, Pedro vê nos colegas do grupo o apoio e o sentimento de pertencimento que não tem no local de trabalho e percebe que aprende através da interação com os colegas. Nesse sentido, é perceptível a presença e a influência do outro na constituição das suas crenças e da sua identidade (SILVA, 2010; NAVARRO, THORTON, 2011). Portanto, a interação com os colegas da mesma profissão trouxe um novo sentido para o professor Pedro sobre não estar sozinho nas dificuldades, ter com quem compartilhar suas angústias e aprender continuamente a ser professor. Essa motivação o impulsionou a participar do grupo de professores, contribuir com a escrita do projeto e participar de todas as reuniões presenciais.

A professora Maria já apresentava como crença desde a primeira fase da pesquisa a necessidade de desenvolver um bom trabalho com os alunos para que isso pudesse contribuir para mudar a realidade do espanhol, visto como sem importância pelos governantes, que retiraram a sua obrigatoriedade da lei. Após a sua participação no grupo

de professores, percebo que ela reforçou essa crença antiga de que é necessário desempenhar um bom trabalho e mostrar resultados, constituiu crenças relacionadas à importância de divulgar o espanhol por meio da institucionalização do grupo de professores que criamos e por meio de eventos culturais em parceria com faculdades e a prefeitura para o seu fortalecimento. Da mesma forma que o professor Pedro, a professora Maria também acredita que a união e o debate com os colegas da profissão também fortalecem o trabalho do professor, ou seja, destacando a importância da formação por meio de comunidades de prática. As suas crenças apresentaram um forte cunho político, ela vê o professor como agente da transformação da política linguística para o ensino de línguas e vê a necessidade de manter contato com as ações desenvolvidas em outras regiões com vistas ao fortalecimento da língua espanhola. Essas crenças motivaram a professora a interagir no grupo e a participar das ações em prol da língua espanhola. No entanto, a professora Maria acredita que encontros presenciais são mais eficazes que os encontros a distância, o que pode ter diminuído a sua motivação para ter uma participação mais ativa nas discussões virtuais do grupo.

A professora Consuelo, na primeira fase ocorrida em 2017, demonstrou bastante motivação com o trabalho, uma vez que tinha espaço na escola para o ensino da língua espanhola. Seu “eu temido” era se tornar uma professora desmotivada, porque para ela era fundamental motivar os alunos. No entanto, em 2018, a professora perdeu o espaço que tinha na escola, que deixou de ofertar a língua espanhola. A professora continuou no grupo, participou de algumas discussões virtuais, mesmo não atuando como professora de espanhol. Acredito que a sua participação não tenha sido tão ativa devido à diminuição da sua motivação, esperada, é claro, já que perdeu as suas aulas de espanhol. Mas a professora, como afirmou em uma das reuniões presenciais que participou, tem expectativas de conseguir trabalho novamente como professora de espanhol, por isso acha importante participar e contribuir com o grupo. Ela quer se afastar do seu “eu temido” e se manter motivada, apesar dos pesares.

As crenças da professora destacam a importância do grupo para a troca de informações sobre a oferta do espanhol em outras regiões do país e para a divulgação de trabalhos que os colegas têm desenvolvido. Esses parecem ser fatores que a motivam a participar do grupo e vê a falta de engajamento dos colegas na elaboração dos projetos em prol do espanhol um fator de desmotivação. Percebo que a professora vê como importante a união e o engajamento dos professores na construção de uma política linguística para a

região que favoreça a língua espanhola. Ela acredita que é possível melhorar a situação do espanhol por meio da união e consolidação do grupo de professores, por isso se mantém engajada no grupo, mesmo atuando em outra área, pedagogia. A falta de participação de alguns membros do grupo a deixa desmotivada, visto que ela, mesmo sem trabalho continua lutando e engajada, porque acredita que a união dos professores possa favorecer ações em prol da oferta do espanhol e quando não percebe o engajamento de todos, sente que o grupo não está fortalecido o suficiente e isso afasta a possibilidade de se aproximar do seu “eu ideal” - conseguir emprego área de espanhol.

O professor Antônio já demonstrava, na primeira fase da pesquisa, sua motivação em ser um professor participativo e atuante. Percebo que a sua participação no grupo reforçou ainda mais essa crença de que é necessário um engajamento no trabalho e mostrar um bom resultado na tentativa de convencer à comunidade escolar sobre a importância da língua espanhola. Ele acredita na importância de um engajamento coletivo, na defesa de uma ideia comum, que é a valorização e condições de oferta da língua espanhola; os professores são responsáveis pela defesa de uma política linguística para a região que favoreça o espanhol e só por meio da política isso será possível; a união do grupo permite compartilhar experiências e conhecer as necessidades e angústias dos diferentes contextos de ensino. O professor destaca a união do grupo e o engajamento nas ações como estímulos à sua motivação. Também destaca a necessidade de um ensino de qualidade na rede pública, demonstrando a crença de que essa ainda não é uma realidade desse contexto, e o desejo de romper com a crença de que só se aprende língua estrangeira de maneira terceirizada. Essa também é uma crença que motiva o professor a proporcionar e lutar por um ensino de qualidade.

Na primeira fase da pesquisa, o professor Antônio se sentia desmotivado quando os dirigentes das escolas não valorizavam as aulas de espanhol, então ele lutava para tentar convencê-los do contrário. Porém, o professor, nessa última fase, demonstrou mais desmotivação sobre a desvalorização do espanhol. Anteriormente, ele via a desvalorização da língua espanhola como um problema pontual, do seu micro contexto de atuação, portanto, possível de ser resolvido pelas suas ações e pelo seu trabalho. Com a retirada da lei da obrigatoriedade do ensino de espanhol, o professor se sente desmotivado, porque não está diretamente ao seu alcance resolver essa situação, que é macro contextual. Ele destaca a falta de perspectiva na carreira como o principal motivo para sua desmotivação. Ele vê como distante as possibilidades de alcançar seu eu ideal, uma vez que não sabe até quando

a escola vai manter o espanhol diante da nova lei. Ele se vê próximo do seu “eu temido” e, por isso, está mais desmotivado com a desvalorização do espanhol. Porém, como acontece com outros professores, ele mantém a expectativa de que possa ocorrer uma mudança e acredita que essa será por meio da união e do engajamento do grupo em ações políticas e isso o motiva.

A professora Ana que apresentou uma relação muito fragilizada com alunos, colegas de trabalho, e principalmente, com o diretor da escola em que trabalha e em consequência disso não se sentia pertencente ao grupo, percebe na comunidade desenvolvida pelos professores de espanhol uma empatia e socialização que não percebe na sua instituição de trabalho. Esse sentimento de pertencimento e de união a motiva a fazer parte do grupo e considerar produtiva a sua experiência. Considera que a união entre os professores em prol da valorização e da manutenção ou inclusão do espanhol nas escolas, bem como a troca de material didático e de informações como um aspecto positivo e que fortalece o grupo. Ela considera o grupo de forma bastante positiva, ao afirmar com uma surpresa que até um curso online foi ofertado, ou seja, algo além do esperado. Porém, esses pontos positivos a motivam a participar da comunidade e a buscar por valorização, mas ainda se sente desvalorizada como professora de espanhol.

A professora Ana reclama da falta de participação dos colegas por acreditar na importância do engajamento coletivo e justifica a sua participação periférica pelos problemas enfrentados em decorrência do trabalho. Porém, cada professor vai interpretar as práticas desenvolvidas na comunidade de uma maneira única, mas todos os envolvidos terão consequências da sua participação, independentemente de seu nível de envolvimento (MATEUS, 2013). Abro um espaço para relatar um fato ocorrido especificamente neste ano de 2019, depois de já encerrada a coleta dos dados. Como afirmei anteriormente, a comunidade continua ativa e me permitiu tomar conhecimento desse fato antes do fechamento do texto e considero válido compartilhar. A professora postou no grupo e nas redes sociais um trabalho que ela desenvolveu na escola que mobilizou alunos e professores de outras áreas. Em relato no grupo, ela demonstra motivação e sentimento de realização pelo trabalho desenvolvido, como é possível ver no excerto:

Os alunos ficaram totalmente envolvidos. Todos os alunos, inclusive os bagunceiros. O clima amistoso, muita interação. Todos focados nos trabalhos. Foi lindo demais! O ambiente escolar ficou leve, cheio de paz e de muito amor mesmo. Eles amaram! Também arrecadamos agasalhos. O envolvimento foi tão grande que todos os alunos não quiseram ficar nas suas salas. Temos feito coisas simples que tem motivado alunos e professores. Na

sala dos professores sempre fazemos lanches coletivos. O clima virou outro. Havia muita desunião. Olha o lanche de hoje. Decoramos a sala, cada professor levou um prato e fizemos uma oração. (Ana)



Figura 05: *Print* do lanche coletivo dos professores e dos trabalho dos alunos.

A crença da professora Ana sobre a importância da união entre os professores a motiva a desenvolver “ações simples” que tem trazido união e o sentimento de pertencimento a essa comunidade escolar. A motivação do professor não está relacionada somente ao seu trabalho desenvolvido na sala de aula com os alunos, mas também à interação com os outros professores. O clima de afeto e a aproximação entre os docentes permitiu a Ana o desenvolvimento do sentimento de pertença, que favorece a sua motivação.

Acredito que as discussões no grupo e o compartilhamento de trabalhos que os professores desenvolveram nas suas escolas tenham influenciado para que a professora tenha desenvolvido uma postura mais agente na sua instituição. Outra influência que percebo do grupo é a divulgação do trabalho desenvolvido nas redes sociais. A divulgação, principalmente por meio das redes sociais, foi uma crença muito difundida no grupo como forma de buscar o reconhecimento e a valorização da sociedade pelo trabalho desenvolvido.

Entretanto, a motivação é oscilante, dado o seu caráter mutável. A professora estava motivada com o trabalho que desenvolveu na escola e com a interação com os professores, porém ainda se sentia desmotivada em relação à situação do espanhol na escola:

Tenho 3 anos nessa escola, esse ano está sendo o primeiro ano mais leve para mim, mas já sofri demais. Minha situação na escola melhorou, mas a do espanhol, continua na mesma.

Eu estava adoecendo! Fragilizada demais! Eu levantava e chorava para não ir trabalhar. Mas hoje eu estou bem melhor! Dias melhores virão, se Deus quiser! Hoje eu trabalho com português e espanhol, consegui melhores horários e melhor salário, sem falar no reconhecimento e na interação com os colegas de trabalho. (Ana)

Quando questionada sobre o relacionamento com o diretor, ela afirmou não ter tido melhora, mas só o fato de se sentir acolhida pelos alunos e colegas de trabalho já a faz se sentir bem no seu trabalho. Também quando questionada sobre as aulas de espanhol, ela ainda se sente desmotivada pela falta de interesse dos alunos em cursar a disciplina e pelas condições de trabalho, uma vez que as aulas ainda funcionam como projetos, nos sextos horários e não dentro da grade curricular obrigatória para todos os alunos. Acredito que as influências externas como aumentar a quantidade de aulas com a disciplina de língua portuguesa e aumento de salário influenciaram a sua motivação para o trabalho como professora, mas ela ainda se sente desmotivada pela situação do espanhol não ter melhorado.

A professora Clarisse apresentava na primeira fase crenças muito positivas sobre o seu papel docente e se sentia muito motivada a ponto de não almejar um “eu ideal” de professor que gostaria de se tornar, visto que se sentia realizada como professora de espanhol. Porém, no início da segunda fase ela relata oscilações na sua motivação devido ao fato de se sentir podada no seu trabalho e às mudanças na lei. A professora sofreu uma variação no seu contexto de atuação, visto que trabalhava anteriormente na rede pública e, naquele momento, estava trabalhando na rede privada. A partir da sua participação no grupo de professores, em que teve um papel bastante ativo, principalmente nas discussões de cunho didático, a professora apresentou crenças positivas sobre o grupo, considerando que ele fortalece a causa em prol da defesa da oferta da língua espanhola e consequentemente a categoria dos professores de espanhol; que é um espaço para compartilhamento de experiências e ações políticas, ou seja, um espaço para reflexão e prática. Ela desenvolve crenças positivas sobre a união do grupo e uma postura política que a motivam, porém a falta da obrigatoriedade na lei do ensino da língua espanhola, a desvalorização da profissão docente e com maior intensidade a desvalorização do professor de espanhol a desmotiva.

As crenças da professora Vera mostram que ela também considerou positiva a sua participação no grupo de professores, uma vez que lhe possibilitou o compartilhamento de experiências com outros professores. A professora, mesmo desmotivada com o projeto de inclusão do espanhol na Rede Municipal, tem a convicção de que é preciso continuar

lutando pela permanência do ensino de espanhol e essa crença da necessidade de manter uma postura política e mais agente pode contribuir para o desenvolvimento da sua prática docente. A professora não relatou mudanças ou influências a partir da sua participação no grupo, porém cada um significa a experiência vivenciada em um tempo e espaço únicos. Portanto, acredito que a sua participação no grupo, ouvindo os professores e acompanhando as práticas individuais de cada um nas suas instituições de trabalho, possa vir a influenciar a sua prática mais tarde, em um sentido de aproximação ou mesmo de distanciamento das práticas desenvolvidas pelo grupo, caso venha ressignificá-las como negativas ou ineficientes. Também é preciso considerar que uma mudança na forma de pensar não resulta fundamentalmente em uma mudança na ação, uma vez que os fatores contextuais podem exercer maior influência na motivação e, conseqüentemente, na ação dos sujeitos do que as crenças (BARCELOS, 2007). A sua participação no grupo segue ativa, postando as suas mensagens de fé constantemente, mantendo um papel importante no grupo, de alento e acolhimento, que também contribuem para o sentimento de pertença desenvolvido pelos participantes.

Posso afirmar que, de uma maneira geral, os professores desenvolveram a crença de que a participação no grupo favorece o crescimento profissional através do compartilhamento de experiências e trocas de ideias, de que é preciso lutar pela valorização e permanência do espanhol nas escolas, de que o professor é um ser político e tem que atuar nos seus locais de trabalho, de que a divulgação do trabalho é considerável para que vejam a importância do professor de espanhol para a comunidade e de que a participação no grupo é uma forma de pertencimento, de unidade. Percebo que a constituição dessas crenças pelos professores os motivaram a participar do grupo e das ações desenvolvidas. Essa motivação influenciou a ação dos professores para contribuir com as discussões, para ajudar na escrita do projeto, para participar das reuniões presenciais e para ter uma presença mais ativa nas suas escolas, elaborando trabalhos que dessem visibilidade à língua e divulgando principalmente nas redes sociais. Essa motivação para a ação ocorreu porque os professores viram como tangível alcançar melhores condições no trabalho a partir de sua participação mais ativa, mais política e mais coletiva.

Porém, como se trata de professores em serviço, que já atuam há muitos anos no ensino de espanhol e já vivenciaram muitas experiências na profissão e parte delas foram experiências negativas, algumas crenças já estão consolidadas sobre a questão política e a

falta de apoio no trabalho, principalmente porque não houve nenhuma mudança externa, ou seja, nenhuma mudança em nível macro e micro contextual. Então crenças como (i) a língua espanhola não é valorizada; (ii) o professor de espanhol não é valorizado; e (iii) o professor de espanhol não é respaldado pela política linguística não sofreram alterações com o projeto de intervenção. Essa desvalorização é apontada pelos professores como o maior fator de desmotivação com a profissão.

Na primeira fase da pesquisa, os professores demonstraram que um dos seus desejos futuros, um dos seus “eus ideais”, era ser valorizado e respeitado. Essa valorização está relacionada a fatores externos como a política linguística adotada pelo país, como a valorização do estudo de línguas pela comunidade escolar, incluindo diretores, pais e alunos ou como ter perspectivas de crescimento na carreira. Os professores destacam que ser professor já é um desafio, porém ser professor de espanhol é um desafio ainda maior, porque os demais professores de outras disciplinas têm pelo menos a segurança de oferta de trabalho, enquanto os professores de espanhol, além de lidarem com as fragilidades comuns da profissão, como desvalorização, baixos salários, condições inadequadas de ensino, muitas horas de trabalho, dentre outras, ainda sofrem com a insegurança de não ter campo de atuação.

A discrepância entre o eu ideal desses professores e o eu dever é muito grande, uma vez o que eles almejam como desejo futuro não depende unicamente do seu esforço, mas sim de fatores externos que não estão ao seu alcance resolvê-los. Logo, o professor não visualiza como tangível alcançar esse eu ideal de professor valorizado, o que acarreta em desmotivação com a profissão. Como aponta Dörnyei (2009) e Kubanyova (2009), a motivação do sujeito resulta na tentativa de se aproximar do seu eu ideal, porém quando não tem uma perspectiva real de que isso possa acontecer ocorre a desmotivação que afeta consequentemente o interesse para a ação.

É importante destacar que a motivação ou a falta de motivação não é algo constante e linear, mas flutuante e dinâmico. Então, os professores podem se sentir motivados para alguns aspectos e desmotivados para outros, simultaneamente. Por exemplo, a partir de um estímulo e incentivo entre os professores do grupo de que eles poderiam ter reconhecimento no seu local de trabalho com o desenvolvimento de um trabalho de qualidade e divulgação desse trabalho, convencendo a comunidade escolar da importância do conteúdo e do professor naquele contexto, os professores poderiam se sentir motivados a buscar essa valorização através de um trabalho mais atuante na comunidade escolar de

um modo geral, como de fato aconteceu com alguns professores que compartilharam seus projetos e como foi a recepção disso na escola. Ao mesmo tempo, poderiam se sentir desmotivados por não ter uma segurança na carreira, visto que o espanhol não é um conteúdo obrigatório na grade curricular escolar e pode ser retirado independentemente do bom trabalho realizado pelo professor.

Dessa maneira, entendo que independente das motivações intrínsecas e extrínsecas a nível micro contextual para o trabalho, o professor de espanhol convive com uma desmotivação relacionada a um fator macro contextual, que é falta de segurança na carreira, por não ter uma política pública para o ensino de línguas que garanta a sua manutenção no mercado de trabalho. Afirmo, ainda, que essa falta de motivação não é constante, uma vez que os professores podem ter expectativas de que possam ocorrer mudanças na lei do país, como já ocorreram em diversos momentos na história. A fala do professor Pedro em uma das discussões via *WhatsApp* reflete essa expectativa:

porque eu penso que no futuro isso pode chegar a ter uma reversão num quesito nacional... agora com esse presidente, com essa nova lei, o Ensino Médio pode até acabar. Mas acho que essa BNCC não vigora e um dia eles podem acabar voltando o espanhol. Pra mim essa lei vai cair, não vai se sustentar, nem pelo próximo presidente. (Pedro)

Essa falta de motivação não é constante também, pois a motivação parece ser socialmente construída pelos professores durante as interações que ocorreram na comunidade de prática. Nas interações, os professores (re) significaram constantemente seus sentimentos e entendimentos acerca de sua própria motivação e do que constitui o ensino de língua espanhola no Brasil.

A motivação e as crenças dos professores de espanhol de Montes Claros/MG sobre o seu papel docente estão ligadas diretamente às políticas públicas vigentes no país. A constituição da comunidade de prática entre os professores contribuiu para o desenvolvimento de crenças que influenciaram os professores a adotar uma postura mais política, mais agente e mais engajada. Essas crenças motivaram os professores a agir, desenvolvendo ações na cidade em prol da oferta e da manutenção da língua espanhola e desenvolvendo projetos nas suas instituições de trabalho com o objetivo de alcançar respaldo político na lei e o reconhecimento e a valorização do seu trabalho pela comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo investigar as crenças e a motivação de professores de espanhol de Montes Claros/MG, a partir do desenvolvimento de um projeto colaborativo para fortalecimento político desse idioma na cidade. Para alcançar esse objetivo geral, tracei quatro perguntas de pesquisa para serem respondidas no decorrer da investigação. Dessa forma, apresentarei os resultados que respondem a cada uma delas. Posteriormente, apresento algumas contribuições, limitações e direcionamentos futuros para possíveis investigações.

A primeira pergunta foi “Quais são as crenças dos professores de espanhol de Montes Claros/MG sobre o seu papel docente e sobre o ensino e a aprendizagem da língua espanhola?”. Com o objetivo de identificar e mapear essas crenças, foi aplicado um questionário aos professores e como resultado os dados revelaram que os professores acreditavam que o ensino e a aprendizagem da língua espanhola era importante por ser uma das línguas mais faladas no mundo, devido à proximidade do Brasil a países hispânicos, por contribuir para o crescimento profissional, por possibilitar a aproximação a outras culturas e por aumentar a sensibilidade linguística do aprendiz. Sobre a abordagem utilizada para o ensino dessa língua, os dados apontaram crenças sobre a importância de o professor desenvolver uma aprendizagem dinâmica, lúdica, contextual, comunicativa e direcionada ao vestibular em suas aulas. No tocante ao papel do professor de espanhol, os dados revelaram crenças como o professor de espanhol é desvalorizado pela comunidade escolar, o professor de espanhol é importante para a comunidade escolar e o professor de espanhol é mediador do conhecimento.

Os dados apontaram crenças dos participantes da pesquisa sobre o papel do professor de espanhol, as quais influenciaram a sua motivação de forma positiva ou negativa. As crenças que influenciavam positivamente a motivação do professor estavam relacionadas à importância da língua espanhola, ao uso de abordagens variadas visando uma aprendizagem mais efetiva do aluno, à necessidade constante de aprimoramento da prática didática, bem como à importância da relevância da função do professor de espanhol. Essas crenças funcionavam como componentes intrínsecos da motivação dos professores que se sentiam motivados em contribuir para a formação e para o melhor desempenho do aluno. As crenças que influenciavam negativamente a motivação dos professores estavam relacionadas à falta de uma política efetiva para a implementação da

Lei 11.161/2005, ainda vigente no período, e à falta de reconhecimento e cumprimento da lei por parte das instituições de ensino. Essas crenças evidenciavam componentes extrínsecos que inviabilizavam o trabalho do professor.

A segunda pergunta “Como se caracteriza a motivação dos professores quanto ao ensino da língua espanhola e à sua imagem em seus contextos de atuação?”, com o objetivo de diagnosticar a motivação dos professores, evidenciou que a maior parte dos professores se sentia motivado, apesar de um contexto não favorável ao ensino da língua. Essa motivação estava relacionada a componentes intrínsecos como o desejo de contribuir para o crescimento do aluno e de buscar por mais conhecimento que lhe proporcionasse desenvolver um ensino de qualidade e a componentes extrínsecos como o reconhecimento e a valorização do trabalho do professor pela comunidade escolar, diretores, professores, alunos e pais de alunos. Tomando como base a teoria motivacional de Dörnyei (2009) sobre os eus possíveis, os dados mostraram que os professores tinham imagens ideais futuras de ser um professor valorizado, mais qualificado e livre e como imagens temidas futuras de se tornar um professor acomodado, desvalorizado e tradicional.

Esses dados foram coletados na primeira fase da pesquisa e possibilitaram o planejamento e o desenvolvimento de um projeto de intervenção, focado na colaboração entre os professores, para a condução de ações em prol da permanência e da inclusão do ensino de espanhol nos sistemas de ensino de Montes Claros/MG e para o aprimoramento didático dos professores por meio do compartilhamento de experiências de práticas escolares. Dessa forma, a terceira e a quarta pergunta “Como um projeto colaborativo de ações entre professores a favor do espanhol poderia impactar as crenças e a motivação dos docentes de Montes Claros/MG? Quais são as crenças e a motivação desses professores sobre o seu agenciamento político?” tiveram o objetivo de analisar se a intervenção teve impactos nas crenças e na motivação dos professores, como os professores significaram a sua participação nesse projeto e o seu agenciamento político.

O projeto de intervenção se materializou na formação de uma comunidade de prática, denominada Núcleo de professores de espanhol de Montes Claros/MG, um espaço criado para possibilitar debates, diálogos, colaboração, trocas de experiências, partilha de conhecimento, oportunidades de desenvolvimento de ações em prol da permanência ou da inclusão do espanhol nas escolas. Os dados apontaram que a participação dos professores na comunidade proporcionou o desenvolvimento de conhecimentos, de práticas e de identidade compartilhados, em comum. Dessa forma, os professores de espanhol

constituíram uma crença sobre a necessidade de desenvolver uma postura mais política e mais agente no seu local de trabalho e na cidade.

A partir dessa crença os professores de espanhol conseguiram ressignificar o seu papel, abandonando uma postura passiva e de espera por alguém que lutasse pela resolução da situação desfavorável ao ensino da língua espanhola e entendendo que eles mesmos deveriam começar um movimento em defesa da permanência da disciplina de espanhol nos sistemas de ensino. Essa crença motivou os professores a planejar e a promover ações no âmbito escolar, por meio de projetos e atividades em sala de aula, com o objetivo de alcançar o reconhecimento do seu papel docente.

Os dados apontaram que os professores constituíram crenças sobre o Núcleo de professores de espanhol que contribuíram para uma maior motivação da sua participação e permanência no grupo, a saber: (i) o diálogo sobre as experiências cotidianas, a empatia, o reconhecimento de problemas semelhantes e o apoio dos colegas da mesma profissão diminuem as angústias do ofício, fortalecendo o professor e gerando motivação para lutarem pela oferta do espanhol na cidade; (ii) a divulgação do ensino da língua espanhola e a formalização do grupo de professores de espanhol de Montes Claros/MG são importantes para o fortalecimento da língua e do grupo; (iii) o grupo fortalece a reflexão e a prática; e (iv) o coletivo fortalece o individual, ajudando-os a lidarem com fatores que levam à desmotivação do professor.

A motivação e a desmotivação dos professores se destacaram pela mutabilidade constante, se confirmando como um construto instável. Percebi que as imagens futuras dos professores quando visualizadas ou imaginadas como possíveis de serem alcançadas favoreceram a motivação. Da mesma forma que o contrário, quando os professores não conseguiam ver possibilidades de alcance de um objetivo eles se desmotivavam. A revogação da lei 11.161/2005, que implica uma insegurança na carreira do professor de espanhol, foi uma das principais causas observadas para a desmotivação dos professores e as ações individuais e coletivas propostas pelo grupo influenciaram os professores a se empenhar em buscar por reconhecimento e valorização do seu trabalho. Também, o outro teve um papel fundamental para a motivação do professor, que se construía por meio das interações.

Em relação às contribuições científicas desta pesquisa para os estudos em Linguística Aplicada no que se refere às crenças, os resultados desta pesquisa endossam o caráter flutuante, complexo, dinâmico, paradoxal, dialético, contextual das crenças,

relacionado aos discursos micro e macro-políticos, às emoções, aos autoconceitos e ao conhecimento; as crenças são influenciadas pela reflexão, pelos *affordances* e pelo outro, principalmente se esse outro é uma pessoa significativa. Além disso, minha pesquisa aponta que, sendo as crenças construídas socialmente, elas são influenciadas pelas comunidades de prática às quais o sujeito desenvolve um sentimento de pertença e pelas redes sociais, que atualmente tem uma presença muito forte na vida dos sujeitos, funcionando como espaço de interação, aceitação, reconhecimento e ativismo social.

Esta pesquisa também traz contribuições para a compreensão do fenômeno da motivação. Primeiramente, faço uma alusão ao fato de que a maioria dos estudos sobre motivação em contexto educacional é desenvolvido com enfoque no aluno (MOREIRA, 1997, 2005; DÖRNYEI, 2011). Nesse sentido, este estudo pode contribuir para as pesquisas sobre a motivação do professor. Em segundo lugar, ressalto que, por mais que tenham avançado os estudos qualitativos endossando cada vez mais a pesquisa sobre motivação no contexto educacional, o paradigma quantitativo ainda é o mais utilizado, principalmente nos estudos no exterior (BOO, DÖRNYEI, RYAN, 2015). Minha pesquisa, portanto, contribui para os avanços dos estudos qualitativos. Em terceiro lugar, autores como Dörnyei e Ushioda (2011), Pigot (2012), Waninge, Dörnyei e Bot (2014) e Dörnyei (2018) enfatizam a importância de os estudos da motivação avançarem dentro de uma perspectiva holística, já que num período não tão distante, a motivação era estudada isoladamente, sem levar em consideração outros construtos como o contexto e a identidade (TURNER, 2001). Minha pesquisa segue essa perspectiva holística ao considerar que existe uma relação intrínseca entre motivação, contexto, experiência, crenças e identidade.

O presente estudo também contribui para o aprofundamento do conceito social de motivação, constituído a cada interação entre os participantes. A maior parte dos pesquisadores concorda que a motivação é responsável pela escolha, esforço e persistência em uma determinada ação (DÖRNYEI, 2011). Uma opinião compartilhada pelos estudiosos é de que a motivação é essencial para impulsionar o indivíduo a uma determinada ação. Minha pesquisa aponta que a motivação não se trata somente de estímulo, entusiasmo ou autoimagens positivas, mas também apresenta um caráter social, tal como defendido por Järvela, Volet e Järvenoja (2010), visto que a motivação dos professores do grupo era socialmente construída por meio das interações que ocorriam via *WhatsApp* e presencialmente. Assim, da mesma forma que o contexto e a identidade do sujeito, a motivação é entendida aqui como social, construída durante as interações.

É comum a investigação dos impactos de elementos contextuais na motivação. Este estudo mostrou como a motivação do professor, além de ser influenciada pelo contexto, também exerce influência sobre o contexto. Temos, assim, o eu e o contexto interagindo de forma dinâmica e holística (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Ou seja, a motivação dos professores era influenciada pelos fatores contextuais, mas também era responsável por impactar o contexto, já que os professores se motivavam durante as interações do grupo e, a partir disso, agiam nos seus micro contextos de aula, mas também em ações para implementação de uma política linguística para o ensino de línguas que contemplasse o espanhol na cidade. A ação exercida pelos professores não se restringiu somente ao engajamento do professor em seu contexto escolar, com os materiais, tarefas de aprendizagem, alunos e colegas de trabalho, sentido esse comum às pesquisas acerca da motivação. A ação exercida pelos professores foi política, envolveu agenciamento dos professores, que passaram a refletir sobre si e sobre seu entorno.

Rajagopalan (2014) ressalta a importância do professor de línguas em perceber as implicações políticas da sua profissão, uma vez que o ensino de línguas é uma atividade dominada por implicações políticas. Como destaquei na pesquisa, as políticas linguísticas para o ensino de línguas no país geralmente têm refletido as ideologias de interesses mais políticos e econômicos do que propriamente uma preocupação com a educação em si. Segundo o autor, “convém ressaltar que tal aquiescência a diretrizes gerais estipuladas no topo da pirâmide em matéria de política linguística não se confunde com total submissão, tampouco redundante em tomada de uma posição a-crítica ou indiferente” (RAJAGOPALAN, 2014, p.74). Por isso, é necessário que o professor de línguas tenha uma postura política, na defesa das suas opiniões e na tentativa de influenciar a mudança, seja no seu micro contexto de atuação, seja no macro contexto nacional.

Nesse sentido, os professores do Núcleo de professores de espanhol de Montes Claros/MG foram planejando estratégias e desenvolvendo ações mediante a necessidade de resistência a uma política de negação a uma oferta plural de línguas. Os professores, apesar de não terem ainda resultados positivos de suas ações políticas junto ao município, têm consciência hoje da sua responsabilidade como ser político de agir buscando influenciar mudanças nessa política linguística, que não mediu as consequências ao retirar do professor de espanhol um direito que lhe era garantido. Não é fácil para esse profissional lidar com a insegurança no trabalho, visto que independente de um bom trabalho realizado, ainda assim o professor precisa conviver com a insegurança de não ter trabalho.

A necessidade de repensar o objetivo da minha pesquisa, devido às mudanças que aconteceram na política linguística do país, quando eu já havia percorrido metade do caminho do meu doutorado e já feito a primeira coleta de dados, foi uma surpresa bastante negativa para mim por dois motivos. Primeiro porque como professora de espanhol me vi afetada pela política linguística implementada *in vitro* (CALVET, 2007), de cima para baixo, sem levar em conta os interesses da sociedade. Segundo, como pesquisadora, vi a minha pesquisa que se construía em uma direção ser descartada para começar do zero novamente. Não foram poucos os momentos de desmotivação, de caos e de fragilidade. Da mesma forma, os professores de espanhol, que participaram da primeira fase da minha pesquisa, se encontravam na mesma situação de desmotivação que eu e não tinham interesse em participar de um curso de aprimoramento didático, a partir da teoria dos multiletramentos, que eu havia preparado, correndo o risco de ficar sem trabalho e não ter a quem aplicar os conhecimentos adquiridos.

Dessa maneira, foi preciso ressignificar o projeto de intervenção e dar um novo sentido para a minha pesquisa. Diante desse caos, nós, professores de espanhol, juntos, criamos uma comunidade de prática, que nos uniu em torno de um objetivo comum, lutar pela permanência e inclusão do espanhol, além de possibilitar o nosso crescimento profissional e motivacional. Dessa forma, a motivação e as crenças surgiam das nossas interações, do apoio, do diálogo, do reconhecimento, da valorização dos colegas, do engajamento do grupo e do agenciamento político. E o impacto no direcionamento da pesquisa, que a princípio pareceu negativo, permitiu também, além de uma experiência positiva de um empreendimento comum entre os professores ao longo do tempo, observar as oscilações da motivação que eram constantes e a constituição das crenças dos professores. Dessa forma, a minha pesquisa possibilitou observar e mapear as crenças e a motivação dos professores em diferentes fases ao longo do período compreendido entre janeiro de 2017 a agosto de 2018.

Nos caminhos dessa investigação foi se criando realmente uma comunidade com um objetivo maior, mas também um grupo afetivo e de respeito. Além disso, os obstáculos fizeram parte desse processo. Nesse sentido, reconheço que a pesquisa apresentou também limitações, como a falta de uma participação mais ativa dos professores nas discussões do grupo, como ainda a resistência ao estudo da teoria. Como mediadora busquei mudar isso por meio de questionamentos, estratégias diferentes e reflexões na tentativa de que isso pudesse ser conquistado junto aos professores, ou seja, que eles se interessassem, de fato,

pela teoria e que conseguissem entender que, sem conhecimento teórico como embasado, tudo fica muito no plano do “achismo”. Diante disso, entendo que, ao contrário de tornar a formação dos professores maçante, a teoria facilitaria a postura deles frente a situações adversas na atuação docente, assim como possibilitaria realmente uma prática pautada na teoria e uma teoria aliada à prática.

Por outro lado, essa pesquisa abre novas portas para a investigação sobre crenças e motivação, pois possibilita novos estudos a partir do meu. De fato, há ainda muito o que se fazer em relação à formação docente. Nesse enfoque, alguém pode se interessar inclusive pela análise desse mesmo grupo de professores e, por meio de estudo longitudinal, fazer observação das aulas desses professores e verificar como a intervenção desta pesquisa impactou na prática dos professores. Além disso, a matriz de mapeamento das crenças elaborada na primeira fase com o objetivo didático pode permitir uma análise sistemática desse conteúdo, ou seja, essas mesmas crenças podem ser uma chave de investigação e, claro, a elas podem-se somar novas crenças em trabalhos futuros.

Espero que essa pesquisa, que precisou ir se remodelando no decorrer do percurso, uma vez que quando iniciada a lei de obrigatoriedade do ensino do espanhol ainda era vigente, seja uma semente para outras pesquisas, para que possam discutir sobre as políticas públicas para o ensino de línguas no país, abrindo espaço para uma discussão maior e necessária de um ensino direcionado ao multilinguismo e a um ensino que garanta não só a oferta de línguas, mas também condições de ensino de qualidade. Nessa expectativa, é possível dizer que a “pedra fundamental” tenha sido lançada. Claro, há um caminho longo, na contramão da legislação, para ser trilhado. Portanto, este trabalho traz à tona um grupo de professores de espanhol de Montes Claros/MG que estava submerso e que, agora, têm sua existência explicitada, a partir de uma nova postura e envolvimento políticos desses professores.

Nesse contexto, a formação da comunidade de prática foi fundamental para envolver todos os membros do grupo em um processo de aprendizado coletivo, assim como para socializar práticas desenvolvidas individualmente e, a partir dessas práticas, propor novos projetos. A comunidade de Prática vai além de captar conhecimento, permite a construção de repertório vivo, portanto dinâmico e complexo, da formação do sujeito, das suas crenças, da sua motivação e do contexto. Ademais, com o benefício da tecnologia, a comunidade de prática alcançou as interações para além das possibilidades de tempo e espaço de cada um. Na verdade, a comunidade foi imprescindível não só pelo

compartilhamento de experiências e desenvolvimento de ações em prol da língua espanhola, mas também funcionou como um espaço de acervo de livros digitais, um espaço para ofertas de trabalho, divulgação de eventos acadêmicos e culturais, local de busca por apoio e reconhecimento da prática docente.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Crenças e Ensino de Línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B.; BARBOSA, W. J. C.; BLUM, A. S. O programa inglês sem fronteiras e a política de incentivo a internacionalização do ensino superior brasileiro. In: SARMENTO, S; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras:** a construção de uma política linguística para internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 19-46.
- ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras. **Carta de Florianópolis.** ENPLE, 1996.
- ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras. **Carta de Pelotas.** ENPLE, 2000.
- ALMEIDA, P. R. de. Uma política externa engajada: a diplomacia do governo Lula. **Revista Brasileira de Política Internacional**, [s.l.], v. 47, n. 1, p.162-184, jun. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-73292004000100008>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292004000100008>. Acesso em: 04 jun. 2019.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada:** Ensino de línguas e comunicação. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Por uma política de ensino de (outras) línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, p. 103-108, Jan./Jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639328/6922>>. Acesso em: 29 jun. 2018.
- ARRUDA, C. F. B.. A mudança no processo de avaliação. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Org.). **Educação Continuada:** diálogos entre ensino, pesquisa e extensão. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 107-140.

BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **American Psychologist**, [s.l.], v. 44, n. 9, p. 1175-1184, 1989. American Psychological Association (APA). <http://dx.doi.org/10.1037//0003-066x.44.9.1175>.

BARBOSA, R. FHC e Lula, políticas externas divergentes. **Folha de São Paulo**. São Paulo, S.P. 11 nov. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1711638-fhc-e-lula-politicas-externas-divergentes.shtml>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

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

BARCELOS, A. M. F.. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-153, jan. 2004. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/217/0>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

BARCELOS, A. M. F.. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul. 2006. Disponível em: <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/169/136>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

BARCELOS, A. M. F. O papel das emoções na construção da parceria universidade-escola em um projeto de educação continuada. In: A CELANI, M. A. (Org.). **Tendências e desafios na formação de professores de línguas no século XXI**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 71-91.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1984-63982007000200006>.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. **Desafios de professores e formador de professores em um projeto de educação continuada**. Trabalho apresentado no I CLAFPL, Florianópolis, 2006.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Introduction to Beliefs about SLA revisited. **System**, [s.l.], v. 39, n. 3, p. 281-289, set. 2011. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001>.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BARRERA, S. D. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. **Póiesis Pedagógica**, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 159-175, 27 abr. 2011. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14065>.

BECK, M. L. G. A teoria da atribuição e sua relação com a educação. **Revista Urutágua**, Maringá, v. 3, n. 1, s.p., dez. 2001.

BERGILLOS, F. J. L. La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. **Vademécum**: para la formación de profesores, Madrid, jan. 2005.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília: Editora Universidade Brasília, 1998. 1 v. Trad. de Carmen C, Varriale et al.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais.

BOHN, H. I. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 3, n. 1, p.117-138, jan. 2000. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/286>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

BOLFER, M. M. M. O. **Reflexões sobre prática docente**: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. 2008. 238 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/LWFMJKHNBBS.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

BOO, Z.; DÖRNYEI, Z.; RYAN, S. L2 motivation research 2005 - 2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. **System**, [s.l.], v. 55, p. 145-157, dez. 2015. <https://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, [s.l.], v. 36, n. 2, p.81-109, abr. 2003. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1017/s0261444803001903>.

BORG, S. The impact of in-service teacher education on language teachers’ beliefs. **System**, [s.l.], v. 39, n. 3, p.370-380, set. 2011. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador, introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. **Dispõe Sobre O Ensino da Língua Espanhola**. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A Motivação do Aluno**: Contribuições da Psicologia Contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 116-133.

BZUNECK, J. a.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-usf**, [s.l.], v. 8, n. 2, p.137-143, dez. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-82712003000200005>.

CALLEGARI, M. O. V. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol**: caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. 2008. 232 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18032009-154414/publico/Marilia_Callegari.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007. Tradução de: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno.

CALVET, L. J. Entrevista com Louis-Jean Calvet. In: **Cadernos de Letras da UFF** - Dossiê: O lugar da teoria nos estudos linguísticos e literários, n. 46, p. 13-19, 2010. Entrevista concedida a Telma Cristina Pereira.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice**: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. London and New York: Taylor & Francis Group, 2013. <https://doi.org/10.4324/9780203120293>

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas as incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARDOSO, J. S. Associações de professores e atuais políticas linguísticas para o ensino de línguas adicionais: estratégias e desafios. In: GULLO, A.; BALGA, L. A. (Org.). **Políticas linguísticas e ensino de LE no Brasil**. Rio de Janeiro: Ufrj, 2017. p. 19-38. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/b98c34_dbada53e70454b7cbb34ad8e85d32004.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

CARVALHO, T. L.(Org.). **Espanhol e ensino**: relatos de pesquisas. Mossoró: UERN, 2012.

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

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de Línguas. In: GIMENEZ, T. MONTEIRO, M. C. G. (Org.). **Formação de Professores na América Latina e Transformação Social**. Campinas: Pontes, 2010, p. 57-67.

CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)**. Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Disponible en <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

CORSI, F. L. **América Latina e Globalização**: Uma análise das estratégias de desenvolvimento. Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Francisco%20Luiz%20Corsi.pdf>>. Acesso em: 18 de maio de 2018.

CORNO, Lyn. The Best-Laid Plans. **Educational Researcher**, [s.l.], v. 22, n. 2, p.14-22, mar. 1993. American Educational Research Association (AERA). <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x022002014>.

CORNO, L.; KANFER, R.. The Role of Volition in Learning and Performance. **Review Of Research In Education**, [s.l.], v. 19, p.301-341, 1993. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.2307/1167345>.

DAHER, M. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. **Hispanista**, [S.l.], s.p., s.d. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

DAMIANI, M. F., ROCHEFORT, R. S., CASTRO, R. F., RODRIGUES, M., PINHEIRO, D. S. S.. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPeL**. Pelotas, 2013, p. 57-67.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. 4 ed. São Paulo: Nacional, 1979a. Tradução de: Haydée Camargo Campos.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b. Tradução de: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEWEY, J. **Reconstrução em filosofia**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. Tradução de António Pinto de Carvalho.

DÖRNYEI, Z. **Estrategias de motivación en el aula de lenguas**. Barcelona: Editorial UOC, 2008. Trad.: Helena Álvarez de la Miyar.

DÖRNYEI, Z. Motivating Students and Teachers. In: **The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching**, 1. ed. Lontas, Project Editor: Margo DelliCarpini, 2018. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0128>

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Pearson, 2003.

DÖRNYEI, Z. The L2 Motivational Self System. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Motivation, Language Identity and the L2 Self**. Multilingual Matters, 2009. <https://doi.org/10.21832/9781847691293>

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. Motivation to learn another language: current socio-dynamic perspectives. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Pearson Education Limited, 2011. p. 74-99.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

ENGELMANN, E. **A motivação de alunos dos cursos de Artes de uma universidade pública do norte do Paraná**. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20ENGELMANN,%20Erico.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

FERNANDES, M. S. S. **Ensino regular e curso livre de idiomas: a fala do professor de espanhol sobre o seu trabalho**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

FERNÁNDEZ, F. M. El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. **Vademécum** – para la formación de profesores. Madrid: SGEL, 2005.

FERREIRA, G. S. A (des) construção de crenças de uma professora de língua inglesa: um estudo de caso autobiográfico. **Litera online**, n. 8, 2014.

FRANCISCO, W. C. Formação de blocos econômicos. **Brasil Escola**. s.d., Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/formacao-blocos-economicos.htm>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, L. M. A. Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões. **Eutomia**, 10 ed., dez. 2012, 378p.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 13, n. 37, p.57-70, abr. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782008000100006>.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: ALAB/Pontes, 2005. p. 173-182.

GILLHAM, B. **Case Study Research Methods**. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2000.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. p. 183-201.

GIRAUD, A. C. B. Globalização e linguagem: qual é o lugar da língua francesa no mundo globalizado? **Polifonia: Estudos linguísticos**, Cuiabá, v. 22, n. 31, p. 319-344, jan. 2015. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/2172>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

GONZÁLEZ, N. M. “A Lei 11.161/05, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer”. In: **Anais do V Congresso brasileiro de Hispanistas**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, 3175-3188.

GOODWIN, C.; DURANTI, A. Rethinking context: An introduction. In: DURANTI, A.; GODWIN, C. (Org.). **Rethinking context: Language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 1-42.

GUIMARÃES, S. E. R.; A BZUNECK, J.. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, Ilha do Fundão, v. 1, n. 13, p. 101-113, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/682>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

GULLO, A.; BALGA, L. C. (Org.). **Políticas linguísticas e ensino de LE no Brasil** (livro digital). Rio de Janeiro: Ufrj, 2017. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/b98c34_dbada53e70454b7cbb34ad8e85d32004.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

HIGGINS, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. **Psychological Review**, 1987. p. 319–340.

HORWITZ, Elaine K.. Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. **Foreign Language Annals**, [s.l.], v. 18, n. 4, p. 333-340, set. 1985. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1985.tb01811.x>.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Trad. Juliana dos Santos Padilha.

INSTITUTO CERVANTES. **El español una lengua viva: Informe 2017**. Madrid: Instituto Cervantes, 2017. Disponível em: cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

JÄRVELÄ, S.; VOLET, S.; JÄRVENOJA, H. Research on motivation in collaborative learning: moving beyond the cognitive–situative divide and combining individual and

social processes. **Educational psychologist**, v.45, n. 1, p. 15-27, 2010.
<https://doi.org/10.1080/00461520903433539>

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about language SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.
<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1995.tb00080.x>

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0>

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Australia: Cambridge University Press, 2012.

KRASHEN, S. **Principles and practice in Second Language Acquisition**. Londres: Prentice- hall International, 1987.

KUBANYOVA, M. Possible selves in language teacher development. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Ed.). **Motivation, language identity and the L2 Self**. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 314-332. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-017>

KUKULSKA-HULME, A. Will mobile learning change language learning? **ReCALL**, v. 21, n. 2, p. 157–165, 2009. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000202>

LAGARES, X. C. A ideologia do panhispanismo e o ensino do espanhol no Brasil. **Políticas Lingüísticas**, ano 2, vol. 2, p. 85-110, 2010.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, 1994.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A Construção do Saber. Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999. Trad. de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S.. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, [s.l.], v. 24, n. 62, p. 162-173, ago. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1519-70772013000200007>.

LEFFA, V. J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, p.7-11, 2001.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008. 426p.

LEFFA, V. J. Prefácio. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes /ALAB, 2013. p. 7-10.

LEITE, A. M. P.; MAYRINK, M. F. Presença social e participação de alunos em interações via WhatsApp. In: MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. C. F. (Org.) **Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 133-153.

LIBÂNEO, J. C. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-59. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

LIMA, S. S.. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de Inglês em escola pública. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

MACEDO, I. C. **Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola**. 2009. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2009/2009%20-%20MACEDO,%20Izabel%20Cristina%20de.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

MACEDO, I. C.; BZUNECK, J. A. Motivação de professores, autoeficácia e fatores do contexto social. **ANais do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE/III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia**. PUCPR, 2009.

MAGALHÃES, P. A. A. **Reforma do ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas: impacto para o francês**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017, p. 39-49. Disponível em: <sele-ufrrj.wixsite.com/sele-ufrrj>. Acesso em: 23 jul. 2018.

MARKUS, H., NURIUS, P. Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. In: YARDLEY, K.; HONESS, T. (Ed.). **Self and identity: Psychosocial perspectives**. Chichester, England: John Wiley & Sons, 1987, p. 157-172.

MATEUS, E. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora da UEL, 2002. p. 3-14.

MATTOS, A.M.A. Educating language teachers for social justice teaching. **Interfaces Brasil/Canadá**, v.14, n. 2, p. 125-151, 2014.

MELLO, H. Formação cidadã: a produção de conhecimento via parceria universidade-escola. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Org.). **Formação de Professores na América Latina e Transformação Social**. Campinas: Pontes, 2010. p. 93-108.

MERCER, S. Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. **System**, [s.l.], v. 39, n. 3, p. 335-346, set. 2011. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.07.006>.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, H. A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente. **Série-Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 19, p. 209-232, jan./jun. 2005.

MOREIRA, H. Investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, v. 1, n. 1, p.88-96, jan. 1997. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1016>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

NAVARRO, Diego; THORNTON, Katherine. Investigating the relationship between belief and action in self-directed language learning. **System**, [s.l.], v. 39, n. 3, p. 290-301, set. 2011. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.07.002>.

NEGUERUELA-AZAROLA, Eduardo. Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom. **System**, [s.l.], v. 39, n. 3, p. 359-369, set. 2011. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.07.008>.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão do docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NOVODVORSKI, Ariel. “O discurso mercantilista na promoção do espanhol no Brasil: uma abordagem crítica”. In: **Anais do VIII ENIL (Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal) e II SIACD (Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso)**. São Paulo: FFLCH/USP, 2008. Disponível em: <<https://espanholidobrasil.wordpress.com/2009/10/28/o-discurso-mercantilista-na-promocao-do-espanhol-no-brasil-uma-abordagem-critica/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

OLIVEIRA, C. P. O papel dos estudos sobre crenças na formação do professor de LE. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. especial, p. 242-262, jul/dez., 2010.

OLIVEIRA, E. D. S. et. al. Estratégias de uso do *WhatsApp* como um ambiente virtual de aprendizagem em um curso de formação de professores e tutores. In: **Simpósio Internacional de Educação à Distância. Encontro de pesquisadores em Educação à Distância**, 2014. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/835>>. Acesso em: 4 Ago. 2018.

OLIVEIRA, M. F. **A Política Externa Brasileira no Governo Lula (2003-2010): Um exercício de Autonomia pela Assertividade?** IX ENCONTRO DA ABCP. Brasília, DF, Ago. 2014. Disponível em:

<<https://cienciapolitica.org.br/system/files/documentos/eventos/2017/03/politica-externa-brasileira-governo-lula-2003-2010-exercicio.pdf>> Acesso em: 18 Ago. 2018.

OLIVEIRA, M. F. C. **Motivação autônoma e controlada para leitura:** um estudo com adolescentes. 2015. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_ff000c60f491e00c6a9ebcf172c24abe>. Acesso em: 04 jun. 2019.

OLIVEIRA, R. S. **Por uma prática reflexiva no ensino de línguas estrangeiras:** saberes e diálogos. 2010. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos Lingüísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Usp, São Paulo, 2010.

OYSERMAN, D.; ELMORE, K.; SMKITH, G. Self, Self-Concept, and Identity. In: LEARY, M. R.; TANGNEY, J. P. (Ed.). **Handbook of self and identity**. New York, London: The Guilford Press, 2012, p. 69-104.

OYSERMAN, D.; TERRY, K.; BYBEE, D.. A possible selves intervention to enhance school involvement. **Journal Of Adolescence**, [s.l.], v. 25, n. 3, p.313-326, jun. 2002. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2002.0474>.

PAIVA, V.L.M.O. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 8, n. 2., p. 321-339, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200004>

PAIVA, V.L.M.O. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.). **Sistemas adaptativos complexos:** língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 187-203, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.) **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

PARAQUETT, M. Aprendizagem de espanhol no Brasil em dois tempos. In: **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 285-300.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações - 1º parte. **Hispanista**, n. 37, 2009 Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo282.htm>>. Acesso em: 27 Jul. 2018.

PAVAN, P. A. G. **Por inteiro e por extenso:** o processo real de formação inicial de professores de línguas. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada, Unb, Brasília, 2012. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10802/1/2012_CarlosAlbertoGoncalvesPavan.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

PEDROSO, I. V. C. P. **Globalização, comércio mundial e formação de blocos econômicos**. s. d. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/artigo/globalizacao-comercio-mundial-formacao-de-blocos-economicos.html>>. Acesso em: 23 Ago. 2018.

PEGNUM, M. **Mobile learning: languages, literacies and cultures**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2014. <https://doi.org/10.1057/9781137309815>

PEREIRA, K. B. **A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula**. 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Linguísticos, Unesp, São José do Rio Preto, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93919/pereira_kb_me_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 jun. 2019.

PERINE, C. M. A interface entre crenças, motivação, autonomia e o professor de línguas em formação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 13, jan/jul. 2012.

PERINE, C. M. **Inglês em rede: crenças e motivação de aprendizes em um curso a distância**. 2013. 233 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://www.ileel.ufu.br/ppgel/wp-content/uploads/2016/06/0297-cristianemanzanperine.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

PIGOTT, J. A call for a multifaceted approach to language learning motivation research: Combining complexity, humanistic, and critical perspectives. **Studies in second language learning and teaching**, v. 02, n. 03, p. 349-366, 2012. Disponível em: <<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/5126>>. Acesso em: 25 fev. 2016. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.3.5>

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15 - 34. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1978920/mod_resource/content/1/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf> Acesso em: 24 mai. 2017.

PINTRICH, P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, n.95, p. 667- 686, 2003. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>

QUERIDO, G.. Para pesquisador da USP, política externa do governo Lula ainda é exemplo para a diplomacia brasileira. **Aun - Agência Universitária de Notícias**. São Paulo, s.p., 07 jun. 2017. Disponível em: <<https://paineira.usp.br/aun/index.php/2017/06/07/para-pesquisador-da-usp-politica-externa-do-governo-lula-ainda-e-exemplo-para-a-diplomacia-brasileira/>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Espaços Linguísticos: Resistências e expansões**. 2. ed. Salvador: EDUFBA : Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2009. p.15-22.

RAJAGOPALAN, K. O professor de língua e a suma importância do seu entrosamento na política linguística de seu país. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2014. p. 73-82.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 143-161.

RIBAS, F. C. Conscientização cultural: repercussões na motivação de alunos da escola pública. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 329-347, 2009.

RIBAS, F. C. Formação de professores de língua inglesa a distância: atividades de reflexão em fóruns de discussão. **Fórum Linguistic.**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p.1037-1054, jan./mar. 2016. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n1p1037>.

RIBAS, F. C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública**. 2008. 412 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103521/ribas_fc_dr_sjrp.pdf?sequencia=1>. Acesso em: 04 jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982009000100016>.

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

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Políticas Educativas en un Mundo Globalizado**. Morata: Madrid, 2010. Traduzido por Noelia Fernández González.

ROSSINI, P. G. C. Das redes para as ruas: mídias sociais como novas armas na luta por reconhecimento? *Comunicação & Sociedade*, São Bernardo do Campo, SP, v. 36, n. 1, p. 301-325, jul./dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.15603/2175-7755/cs.v36n1p301-325>

RUDNIK, L. **Avaliação da motivação do professor para tarefas específicas do seu trabalho**: adaptação e validação de um instrumento. 2012. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_8dffa198cf0ea68ef56df36138cf0350#details>. Acesso em: 04 jun. 2019.

SALOMÃO, A. C. B. Os reflexos das ações pedagógicas de uma mediadora-formadora para as práticas pedagógicas de uma interagente-professora em formação no teletandem. In: SILVA, K. A. et al (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares** - volume II. Campinas: Pontes, 2012. p. 283-317.

SCARAMUCCI, M. V. R. A Dicotomia Quantitativo/ Qualitativo na Perspectiva em Lingüística Aplicada: Paradigmas opostos ou métodos complementares? **Anais do IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, 1995.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, vol. 43, n. 2, p. 203-226. Jul./Dez. 2004

SEDYCIAS, J. (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, I. M. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras**: Um estudo de caso. 2000. Dissertação (Mestrado), UFMG, 2000.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2005.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, K. C. A.; RABELLO, C. R. L.; FRANCO, C. P. WhatsApp na formação continuada de professores: mais que um aplicativo de mensagens instantâneas? In: MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. C. F. (Org.) **Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis**: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 154-178.

TURNER, J. C. Using Context to Enrich and Challenge our Understanding of Motivational Theory. In: VOLET, S.; JÄRVELÄ, S. (Ed.). **Motivation in Learning Contexts**: Theoretical Advances and Methodological Implications. New York: Pergamon Press, 2001. p. 85-104.

UNESCO. **Diversidade Linguística**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/cultura/culture-and-development/linguistic-diversity/>. Acesso em: 03 jun. 2019.

USHIODA, E. Language Learning at University: Exploring the Role of Motivational Thinking. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Ed.). **Motivation and Second Language Acquisition**. University of Hawaii: Second Language Teaching and Curriculum Center, 2001. p. 93-125.

USHIODA, E., DÖRNYEI, Z. Motivation. In: GASS, S.; MACKEY, A. (Ed.). **The Routledge handbook of second language acquisition**. New York: Routledge, 2012. p. 396-409.

VIZENTINI, P. F. De FHC a Lula: uma década de política externa (1995-2005). **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 5, n. 2, p.381-397, 8 dez. 2006. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2005.2.9>.

WANINGE, F.; DÖRNYEI, Z.; BOT, K. Motivational Dynamics in Language Learning: Change, Stability, and Context. **The Modern Language Journal**, v. 98, n. 3, p. 704-723, set. 2014. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12118.x>

WENDEN, A.. Helping language learners think about learning. **Elt Journal**, [s.l.], v. 40, n. 1, p.3-12, 1 jan. 1986. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1093/elt/40.1.3>.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>.

WENGER, E., MCDERMOTT, R. A., SNYDER, W. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston: Harvard Business Scholl, 2002.

WHATSAPP. **Features**. Disponível em: <<https://www.whatsapp.com/features>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

WEINER, B.. An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**, [s.l.], v. 92, n. 4, p. 548-573, 1985. American Psychological Association (APA). <http://dx.doi.org/10.1037//0033-295x.92.4.548>.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 201-229.

WOODS, D., ÇAKIR, H. Two dimensions of teacher knowledge: the case of communicative language teaching. **System**, [s.l.], v. 39, n. 3, p. 381-390, set. 2011. Elsevier BV. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.010>.

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

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

APÊNDICE

1. DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa **“Crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua espanhola e a motivação dos professores de Montes Claros/MG”**, será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos Participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo as pesquisadoras Prof^ª. Dr^a Fernanda Costa Ribas e Ms. Jacqueline Ribeiro de Souza a realizarem a pesquisa junto aos professores de espanhol da rede. Auxiliaremos as pesquisadoras na divulgação da pesquisa, disponibilizando o questionário *online*, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no site da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros/MG (SRE Montes Claros/SEEMG).

Montes Claros, ____ de _____ de _____

Superintendente Regional de Ensino de Montes Claros/MG

Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros/MG (SRE Montes Claros/SEEMG).

2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua espanhola e a motivação dos professores de Montes Claros/MG”**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof^a. Dr^a Fernanda Costa Ribas e Ms. Jacqueline Ribeiro de Souza. Nesta pesquisa, temos por objetivo investigar quais são as crenças que os professores de espanhol têm sobre o ensino e aprendizagem da língua espanhola na cidade de Montes Claros/MG e a motivação na sua prática docente. Pretendemos, a partir de um trabalho de formação continuada com ênfase na reflexão de crenças e da prática docente, investigar se há mudanças nas crenças dos professores de espanhol sobre o ensino da língua espanhola e se há impactos na sua motivação. O termo de consentimento será obtido pela doutoranda Jacqueline Ribeiro de Souza.

Na sua participação, você completará um questionário *online* e será convidado a participar de um projeto de formação continuada *online*, através da plataforma virtual Edmodo, em que analisaremos suas postagens e relatos sobre sua prática docente. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados, e ainda assim a sua identidade continuará preservada. Você não terá nenhum custo financeiro, o qual será de responsabilidade dos pesquisadores.

O único risco que a pesquisa pode trazer a você é o de possível identificação. No entanto, nos comprometemos a resguardar a identidade de todos os participantes utilizando nomes fictícios. Quanto aos benefícios da pesquisa, esses serão diretos e indiretos, pois você poderá ampliar seus conhecimentos e melhorar sua prática de ensino ao participar do projeto de formação continuada e também poderá usufruir dos resultados da pesquisa no sentido de compreender suas crenças sobre ensino e/ou aprendizagem da língua espanhola e sobre sua motivação como docente. Além disso, sua participação contribuirá para a ampliação de pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada, de modo especial, no que tange aos efeitos das crenças sobre a motivação dos professores de línguas.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo profissional. Caso desista, você não sofrerá nenhum tipo de constrangimento ou retaliação.

Qualquer dúvida a respeito desse estudo você poderá entrar em contato com: Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas. Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco U, sala 1U219, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100, Fone: (34) 3239-4162, ramal 6219. E-mail: ribasileel@gmail.com.

Jacqueline Ribeiro de Souza, doutoranda em Estudos Linguísticos. Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100, Fone: (34) 3239-4355. E-mail: jackespanhol@yahoo.com.br.

Comitê de Ética em Pesquisa - Universidade Federal de Uberlândia. Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, Fone: (34) 3239-4131.

Uberlândia, ____ de ____ de ____.

Fernanda Costa Ribas

Jacqueline Ribeiro de Souza

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido (a). _____

Participante da pesquisa

3. QUESTIONÁRIO: ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL

Você está sendo convidado a participar da pesquisa sobre o ensino e aprendizagem do espanhol na cidade de Montes Claros, sob a responsabilidade da pesquisadora Ms. Jacqueline Ribeiro de Souza. Nesta pesquisa, tenho por objetivo investigar sua opinião sobre o seu trabalho como professor de espanhol. Sua opinião será muito importante para entendermos a realidade do ensino da língua espanhola na nossa cidade e para pensarmos em futuras ações que possam contribuir para a melhoria do ensino da língua espanhola em Montes Claros.

Você concorda em participar da pesquisa?

☐ sim

☐ não

Idade: _____

Sexo:

☐ feminino

☐ masculino

Em qual instituição você se formou?

☐ Unimontes

☐ Funorte

☐ UAB/Unimontes

☐ outra

Em que curso você se formou?

☐ Letras Espanhol

☐ Letras Espanhol/Português

☐ outro

Há quanto tempo você concluiu sua graduação?

☐ Há menos de 1 ano.

☐ Entre 1 e 3 anos.

☐ Entre 3 e 6 anos.

☐ Entre 6 e 10 anos.

☐ Há mais de 10 anos.

Em qual contexto de ensino você leciona língua espanhola?

☐ Escola pública

☐ Escola privada

Em qual(is) a(s) série(s) você leciona?

Quantas aulas você tem por semana? Quantas aulas por turma?

A aula de espanhol para o aluno é

- ☐ optativa
☐ obrigatória

As aulas de espanhol acontecem no

- ☐ turno regular do aluno.
☐ contraturno.

Os alunos são avaliados através de

- ☐ notas
☐ conceitos
☐ não são avaliados

Você considera importante o ensino de espanhol na escola? Por quê?

O que você leva em consideração ao preparar suas aulas de espanhol? Como você descreveria sua abordagem de ensinar essa língua?

Como você vê seu papel como professor de espanhol na instituição em que você leciona?

Como você descreveria sua motivação para ensinar espanhol na instituição em que você leciona?

Que tipo de professor você deseja ou gostaria de se tornar? (metas e aspirações)

Que tipo de professor você tem medo de se tornar ou não quer se tornar?

Aproveite esse espaço, caso queira fazer algum comentário que julgue ser importante.

Por favor, forneça-me seu e-mail e/ou número de *WhatsApp* para que eu possa contatá-lo futuramente para informá-lo e/ou convidá-lo a participar de possíveis ações de melhoria da língua espanhola na cidade de Montes Claros.

4. Carta encaminhada a uma faculdade de medicina da cidade de Montes Claros/MG solicitando a não retirada do espanhol do processo seletivo.

Montes Claros, 16 de março de 2018.

À Comissão de Vestibular,

As Línguas Estrangeiras são fundamentais no conjunto de conhecimentos essenciais que possibilitam ao estudante uma aproximação a diferentes culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

A oferta dessa disciplina nas escolas e nos processos seletivos não deve se dar de forma unilateral e impositiva. Ao contrário, é necessário que haja uma preocupação com a diversidade. A língua inglesa é fundamental, porém não deve ser a única possibilidade a ser ofertada ao aluno. Verifica-se, principalmente nos últimos anos, um crescente interesse pelo estudo do espanhol. Logo, é mais do que natural que as escolas e concursos ofereçam no mínimo essas duas possibilidades, tendo em vista o mundo globalizado em que vivemos.

Em todo o país, grandes faculdades, alinhadas a esse propósito, de respeito às diversidades e da globalização mundial, ofertam de dois até cinco idiomas diferentes como opção de língua estrangeira em seus concursos.

A notícia de que as Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros - FIPMOC retiraram o espanhol como opção de língua estrangeira no seu vestibular de medicina, que ocorrerá no dia 24 de junho deste ano, provocou grande ansiedade nos alunos que já se preparavam há no mínimo dois meses para esse processo.

A mudança vai na contramão da realidade em que vivemos, de um mundo globalizado e de necessidade de respeito à diversidade. Além de promover uma discriminação indireta a um grupo vulnerável, visto que muitos alunos sairão prejudicados com esta decisão.

Acreditamos que tal decisão não tenha previsto o prejuízo que causará a tantos alunos, que se preparam para esse processo seletivo há muito tempo. O curso de medicina das FIPMOC é alvo de muitos alunos, não só do Norte de Minas, mas de todo o país, que anseiam por formar parte do seu corpo discente, visto que reconhecem a qualidade do curso e da instituição.

A instituição tem uma grande responsabilidade no âmbito educacional da nossa sociedade, uma vez que é referência na formação de profissionais de diversas áreas do conhecimento. E essa decisão traz repercussões negativas, uma vez que abala a confiança dos alunos, que se preparavam com determinação e afinho para o próximo processo seletivo. Os alunos que optaram pelo espanhol se sentem totalmente prejudicados em relação aos alunos que optaram pelo inglês, principalmente porque a Faculdade valoriza com um peso maior as questões de linguagem. Essa valorização das linguagens é legítima e muito bem recebida pelos discentes e docentes das diversas escolas da nossa cidade, que constataam uma preocupação da instituição de que o ensino se constitui mediante as múltiplas linguagens. No entanto, a retirada do espanhol como mais uma opção de língua estrangeira no vestibular promove um monopólio linguístico do inglês, que vai contra as demandas do mundo atual, interligado e multicultural, cujas dinâmicas sociais, educacionais e laborais exigem dos sujeitos a capacidade de comunicação com o outro na construção de uma sociedade mais tolerante e integrada.

A justificativa de que a mudança segue a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proposta pelo Ministério da Educação, não encontra respaldo, uma vez que a lei dá um prazo até 2020 para que escolas públicas e privadas adotem as novas referências de ensino, logo os processos seletivos devem levar não só esse período como também o tempo de duração do ensino médio, 3 anos, para que tenhamos todos os alunos com a mesma base curricular de língua estrangeira.

A justificativa de que o curso de Medicina utiliza bibliografias em língua inglesa, também não se justifica, posto que é comum nas áreas da saúde artigos em inglês e a instituição manteve o espanhol nos demais cursos da saúde. Outro fator que vai contra essa justificativa é o fato de a prova do vestibular não ser um exame de proficiência. Os exames de proficiência avaliam o aluno sob diferentes critérios e consegue verificar se o aluno possui um grande conhecimento da língua. Inclusive é pré-requisito para cursos de mestrado e doutorado, que requerem um nível mais avançado por parte do aluno. E esses cursos de pós-graduação não restringem a língua estrangeira, visto que o conhecimento de outra língua favorece a aprendizagem de outras.

Entendemos que o ensino se constrói por meio das múltiplas linguagens e um ensino multilíngue e inclusivo, do ponto de vista social, é fundamental para atender às diversidades. Nesse sentido, reivindicamos a revisão da retirada da língua espanhola no vestibular em prol da inclusão e direito de igualdade para todos. E se for uma decisão

concreta das FIPMOC a adotar o monopólio linguístico do inglês, que pelo menos, seja uma mudança para o próximo ano, porque muitos alunos cursam preparatórios para vestibular, que ocorrem semestralmente e anualmente, e já fizeram sua opção de língua estrangeira desde janeiro, quando começaram as aulas.

Encerramos utilizando as palavras da Diretora Executiva da Faculdade que destaca a qualidade e a seriedade da instituição: “É uma resposta ao trabalho sério e competente que desenvolvemos. Uma equipe coesa, buscando sempre a inovação e o melhoramento contínuo. Temos convicção de que a qualidade é o grande diferencial de uma instituição de ensino”. Nesse sentido, confiantes na coerência, seriedade e competência da instituição, e acreditando que a educação se constrói em diálogo entre as universidades e a sociedade esperamos que essa decisão seja revista e a Comissão do vestibular decida por manter o espanhol no vestibular em prol do direito de igualdade a todos os alunos.

Nós, professores, assinamos:

5. PROJETO DE LEI DE INICIATIVA POPULAR

Inclusão da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino fundamental da rede municipal de ensino.

Art.1º. A disciplina de Língua Espanhola fica introduzida obrigatoriamente no currículo do ensino fundamental II Regular e na modalidade EJA, da rede municipal de ensino, junto da Língua Inglesa, conforme art. 26 da LDBEN, Lei 9.394/1996 e Lei 13.415/17.

§ 1º. A disciplina deverá ser implementada nas quatro séries do ensino fundamental II.

§2º. A oferta da disciplina de Língua Espanhola ficará obrigatória no ensino fundamental II, dentro da parte diversificada do currículo.

§ 3º. A disciplina de Língua Espanhola terá, no mínimo, a carga horária de duas horas-aula semanal para cada ano.

Art. 2º. O processo de ensino-aprendizagem far-se-á por meio de aulas expositivas, teóricas e práticas, mediante utilização de todo e qualquer recurso disponível nas escolas, visando os multiletramentos.

Art. 3º. Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena com habilitação em Letras-Espanhol.

Art. 4º. O Prefeito constitucional do município de Montes Claros - MG incluirá, em seus concursos públicos vindouros para professores, vagas para profissionais de Língua Espanhola.

§ 1º. As unidades educacionais deverão adaptar seu currículo e grade escolares no prazo de cento e oitenta dias a contar da data de aprovação desta Lei.

Art. 5º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Montes Claros, 18 de maio de 2018

Justificativa

Estudar espanhol é expandir horizontes e possibilidades, uma vez que o idioma é o segundo mais falado no mundo.

Atualmente, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras está sendo fundamental na vida de todos, uma vez que a globalização e as tecnologias de informação e comunicação tem nos tornado cada vez mais próximos das formas de linguagem, das pessoas e da cultura das nacionalidades estrangeiras. Nesse contexto, para conseguir

expressar-se e inserir-se correta e adequadamente nesse universo globalizado e tecnológico que vive hoje as línguas, é necessário que o estudo dessas línguas estrangeiras se inicie desde os da alfabetização, o que inclui o ensino infantil e o ensino fundamental.

Reconhecemos a presença da língua inglesa nas escolas primárias do nosso estado e país, nas quais os alunos a estudam desde o primeiro ano do ensino fundamental. Porém, esses mesmos alunos ao chegarem ao ensino médio e superior necessitam de uma segunda língua estrangeira que pode ser escolhida, amparado inclusive pela legislação vigente (Cf. LDB 9396/96, Reforma do Ensino Médio, Constituição Federal) que deixa brechas para a escolha de uma outra língua estrangeira, além da inglesa.

Distante disso se encontra a situação do nosso sistema educacional que não reconhece os fundamentos e benefícios biológicos e congênitos que essa aprendizagem de línguas estrangeiras pode proporcionar ao estudante. Não reconhece, pois restringe essa aprendizagem a apenas uma língua, dando um pouco mais importância a ela apenas nos anos do Ensino Médio, com aulas de carga horária reduzida, ao invés de ampliar o tempo total de ensino.

Quando se trata dos fundamentos biológicos e cognitivos, nos pautamos nos estudos da neurociência. Esse ramo da ciência tem comprovado por meio de pesquisas científicas e análise do desenvolvimento cerebral associado à aprendizagem que “o aprendizado de uma segunda língua, por exemplo, é feito com perfeição nos primeiros anos de vida” (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 35).

Uma das razões para tal se justifica pela enorme plasticidade cerebral nos primeiros anos de vida durante o período de maturação cerebral que se estende até a adolescência. Sendo assim, do ponto de vista da plasticidade cerebral na infância, ao aprender um ou mais idiomas, as áreas cerebrais responsáveis potencializam as conexões melhorando e facilitando a aprendizagem de mais línguas, e inclusive, de outros conteúdos, pois confere uma visão ampla e autônoma de aprendizagem para o aluno, além de melhorar as capacidades de percepção, tomada de decisões, fortalecimento da memória e das habilidades de atenção em situações de multitarefas.

Esses conhecimentos da neurociência, nos permitem afirmar que a aprendizagem de línguas estrangeiras por crianças no ensino fundamental, ocorre mais facilmente, devido à capacidade de assimilação a longo prazo pela memória de modo profundo e permanente.

Nesse íterim, a língua espanhola se apresenta como uma das línguas estrangeiras a serem estudadas no sistema educacional do nosso país. No entanto, não existe uma regulamentação para o ensino da mesma no ensino fundamental, momento científico e pedagogicamente considerado ideal para começar a estudar outra língua estrangeira, como exposto nos parágrafos precedentes.

Acrescentamos também que, ora, se a língua falada é um dos maiores instrumentos que possibilitam a comunicação entre os seres sociais e, a partir dessa comunicação pode-se construir os discursos, então o ensino do espanhol deveria ser possibilitado a todo nativo latino, uma vez que juntos formamos a comunidade de todo um continente. Se os 19 países latinos comunicam entre si, nós, Brasil, estamos afastados desse diálogo, pois não falamos a língua e nem (re)conhecemos a cultura dos nossos vizinhos.

Por isso, se o Brasil quer fortalecer-se perante um mundo globalizado, nossos alunos, desde a fase de alfabetização deveriam ter contato com a Língua Espanhola, uma vez que essa disciplina fomenta o estudo da cultura e, por conseguinte, da Língua. Desta forma, estudar espanhol é expandir horizontes e possibilidades desde a mais tenra infância.

Além disso, pensando a nível municipal, temos em nosso município professores capacitados para o ensino da língua espanhola de modo a evitar que as crianças a aprendam de maneira incorreta. Lembramos também que o Ministério da Educação seleciona e

oferece material didático, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para o Ensino Fundamental Anos Finais. Isso amplia o acesso para o ensino da língua em questão. Mesmo que não haja no PNLD a oferta de material para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, isso não exclui a possibilidade de acesso a diversos materiais e, inclusive, produção de materiais próprios para tal nível de ensino.

Reiteiramos e pedimos encarecidamente a inserção do ensino de língua espanhola no ensino fundamental das escolas do nosso município pelas razões acima expostas.

Referência:

BRASIL. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Lei Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). **Ministério da Educação.** Brasília, DF, 1996.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

6. Texto sobre Gêneros Textuais para leitura e discussão no grupo de professores.

Gêneros textuais

Jacqueline Ribeiro

Sempre que nos comunicamos o fazemos mediante um texto. Conforme Bakhtin (1997), Bronckart (1999), Marcuschi (2008, 2010) é impossível se comunicar verbalmente se não for através de um texto, logo, a comunicação verbal só é possível através de um gênero textual. Toda produção textual, oral ou escrita, pertence a um gênero. Não falamos nem escrevemos sempre da mesma maneira, os textos que produzimos se diferenciam uns dos outros porque as condições em que são produzidos são diferentes. Logo, cada situação comunicativa possui seus gêneros, apropriados a suas exigências, com determinados temas, estilos e composições.

De acordo com Marcuschi, os "gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos" (MARCUSCHI, 2010, p. 23). Como entidades comunicativas e não formais, da mesma forma como a língua varia e muda constantemente, também ocorre o mesmo com os gêneros, que variam, adaptam-se, renovam-se e se multiplicam. Não é possível delimitar o número de gêneros que existe nem a quantidade de situações comunicativas. Todos os fenômenos linguísticos passam

pelo gênero para entrar no sistema da língua. Desta maneira, os gêneros são entidades dinâmicas, formas culturais e cognitivas de ação social, que impõem restrições e normas, limitam nossa ação oral e escrita, e ao mesmo tempo também convidam a decisões, estilos, criatividade e variações.

Cada gênero tem um propósito bem definido e são agrupados quanto à forma e à função, no entanto, os gêneros não são formas estanques, mas culturais, cognitivas e sociais. Os gêneros estão ligados à linguagem em funcionamento. Conforme Bronckart (1999), a apropriação dos gêneros é uma forma de socialização. Marcuschi também corrobora essa opinião ao afirmar que "os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia" (MARCUSCHI, 2008, p. 161). Logo, os gêneros se realizam linguisticamente em contextos sócio-históricos específicos por sujeitos reais com intenções variadas.

Como o gênero é a ação linguística e, portanto, dinâmico, é difícil denominar todos os gêneros utilizados, principalmente porque eles se misturam, formando novos gêneros. Marcuschi (2008) ressalta que mais importante do que classificar os gêneros, é explicar como eles se constituem e circulam socialmente, uma vez que um gênero se define mais pela sua função social que pela sua forma. Os gêneros são definidos por seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais. Eles surgem da necessidade do sujeito de se expressar obedecendo a objetivos específicos, dirigidos a um público determinado e limitado por uma situação comunicativa específica. Por isso é tão importante que o ensino seja culturalmente sensível.

De acordo com os PCNs, "toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva" (BRSIL/PCN, 1998, p. 23). Dessa forma, os gêneros textuais devem ser tomados como objeto de estudo não só no ensino da língua materna como também no ensino de língua estrangeira, uma vez que orienta o aluno para um melhor desempenho comunicativo em diferentes contextos sociais, preparando-os para perceber que cada discurso está inserido em um texto que tem características muito específicas que o tornam único e que o diferencia de outros. Dolz y Schneuwly (2004), numa tentativa de orientar o ensino de língua estrangeira, desde esta perspectiva, afirma que a diversidade textual apresentada ao aluno lhe permitirá usar a língua como forma de comunicação e interação em situações diversas. O estudo baseado nos gêneros possibilitará um comportamento

discursivo consciente e maior domínio da língua, ou seja, a formação de um leitor crítico e consciente de seu papel na sociedade.

Referências

BAKHTIN, M. (1979) **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: **GÊNEROS orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de línguas. In: MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Cap. 2, p. 146-225.

7. Resumo de um artigo escrito em parceria com uma professora do grupo de professores.

Uma análise multimodal do livro didático *Sentidos en Lengua Española*

Atualmente, é crescente a multiplicidade de modos semióticos utilizados na constituição dos textos, decorrente das diversas transformações promovidas pelo advento da globalização e dos avanços tecnológicos. A organização das diversas semioses influencia a construção dos significados dos textos contemporâneos. A multimodalidade incorpora nos textos escritos uma pluralidade de recursos semióticos que juntos constroem o sentido. Partindo da premissa de que a comunicação é cada vez mais multimodal, que é preciso levar em conta a grande quantidade de textos de variados gêneros e as novas tecnologias, o presente estudo objetivou analisar como os modos semióticos são organizados nas atividades de leitura e de produção textual do livro didático *Sentidos en Lengua Española* (Editora Moderna), com o intuito de verificar se o material traz uma abordagem multimodal que favoreça a construção de uma aprendizagem mais significativa para o aluno. O trabalho se ancorou principalmente nos estudos sobre gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008, 2010) e sobre multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KALANTZIZ; COPE, 2012; DIAS, 2015). Pautou-se na análise multimodal e no estudo das metafunções da Gramática do Design Visual, a fim de verificar as propostas de atividades e a relação entre seus elementos verbo-visuais como fatores de composição do discurso por meio das práticas textuais multimodais. Após a análise dos dados, percebemos que o livro didático segue uma abordagem multimodal, apresentando diversos recursos semióticos nos mais variados gêneros. Observamos, ainda, que o material trabalha com temas transversais, contemporâneos, que estão no dia a dia dos adolescentes.

Palavras-chave: livro didático, gênero, multimodalidade.

ANEXO

1. REPORTAGEM DE UM JORNAL LOCAL

de Local; Mário Ribeiro, que lamenta os problemas enfrentados pelos moradores que informou o repasse está suspenso há pelo menos 30 dias. Algumas famílias estão

fiscal continuar recebendo pedidos nos CRAS, já que temos quase 50 processos na

amados e outros proce-

dos", destacou o Parlamen-

tar.

Alunos das escolas municipais de Montes Claros poderão ter aulas de Espanhol

do Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais. O documento foi encaminhado ao prefeito Humberto Souto e ao secretário de Educação Benedito Said.

De acordo com Daniel, o espanhol é a segunda língua mais falada no mundo e ajudaria muito os estudantes da Rede Municipal de Ensino o contato com uma segunda língua estrangeira, além do Inglês. Daniel informou que o espanhol já foi introduzido pela Prefeitura de Montes Claros, durante a gestão do prefeito Athos Avelino.

"Achamos que é de suma importância que o prefeito Humberto Souto e o secretário Benedito Said possam avaliar com carinho, essa solicitação aprovada na Câmara, com o objetivo de que do 6º ao 9º ano, o ensino do espanhol seja a obrigatório e adotado como forma de projeto do 1º ao 5º ano", disse.

O anteprojeto prevê que a disciplina seja obrigatória no currículo do Ensino Fundamental II Regular e na modalidade EJA, junto com a Língua Inglesa, nas quatro séries do Ensino Fundamental II, dentro da parte diversificada do currículo, com carga horária de duas horas/aulas semanais.

O vereador Daniel Dias apresentou em reunião da Câmara Municipal de Montes Claros um requerimento para apresentação do seu anteprojeto de lei que dispõe sobre a inclusão da disciplina de Língua Espanhola no currículo

Última