

Uso do texto literário nas aulas de espanhol do ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: uma reflexão sobre as crenças e a prática docente de egressos da UECE

Girlene Moreira da Silva ¹, Cleudene de Oliveira Aragão ²

¹ Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), ² Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA – UECE)

girlene.moreira@gmail.com, cleudene@gmail.com

Resumo: Nossa pesquisa, ainda em andamento, tem por objetivo geral investigar as crenças e a prática docente de egressos da Universidade Estadual do Ceará (UECE) com relação ao uso do texto literário como ferramenta para o ensino de Espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza. Para esse trabalho, os sujeitos participantes foram dois professores egressos da UECE (o mais antigo e o mais recente formado que esteja atuando nos três níveis do Ensino Médio), que responderam questionários e entrevistas, bem como tiveram aulas observadas. Fazendo uma relação entre o que o professor diz e o que ele faz, pretendemos despertar o olhar reflexivo desse docente para que se torne sujeito-ativo da sua formação e tenha o texto literário como aliado para suas aulas.

Palavras-chave: *crenças; ensino médio; escolas públicas; professor de espanhol; texto literário.*

Introdução

Hoje, com o ensino de língua estrangeira em crise nas escolas, a literatura aparece como uma necessidade básica para o estudante, auxiliando-o no processo de aquisição da nova língua estudada. Segundo Mendoza (2007), atualmente, a presença da literatura no ensino de LE já não é uma questão de prestígio, mas sim de funcionalidade para a aprendizagem. Trata-se de apresentar o texto literário como recurso didático de grande função formativa, servindo de apoio para atividades específicas de aprendizagem, dentro ou fora da sala de aula.

Tratamos o TL na nossa pesquisa, não como objeto de estudo, para análises literárias, mas como recurso para formação leitora na aula de língua estrangeira, por entendermos que o professor pode explorar o potencial linguístico e didático do

TL, permitindo que o aluno possa interpretá-lo, de acordo com interesses específicos, de maneira significativa e contextualizada. No entanto, ao trabalhar a leitura com a utilização do TL, o professor acabará por transmitir também conhecimentos que fomentarão a competência literária, assim como a cultural, social, pragmática, etc.

No nosso estudo, procuramos investigar as crenças desses professores de espanhol, egressos da UECE, no que se refere ao uso do texto literário como ferramenta para o ensino/aprendizagem de espanhol. Com dois professores (com formação mais antiga e mais recente), estabelecemos uma relação entre o que o professor diz (crenças), ao responder ao questionário e à entrevista, e o que o professor faz (ações) no contexto da sala de aula do Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza, de acordo com as observações realizadas no decorrer da pesquisa. Acreditamos que, assim, encontraremos indicadores mais reais dessas crenças dos professores, bem como poderemos entender melhor como elas interferem na sala de aula desses professores. Segundo Barcelos (2001), as pesquisas sobre crenças sobre aprendizagem de línguas precisam ir além de uma simples descrição de crenças como indicadores de um comportamento futuro. É preciso uma investigação mais contextualizada, entendendo como as crenças interagem com as ações dos alunos (e, no nosso estudo, com as ações dos professores também) e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora de sala de aula.

Crenças sobre o uso do texto literário no ensino de Espanhol

Segundo Barcelos (2004, p.127), o interesse em estudar as crenças começou a despontar nos anos 70, embora não com esse nome. No Brasil, ainda segundo a autora, o conceito de crenças somente ganhou força na década de 90 com as pesquisas de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Em Barcelos (2007), a autora apresenta a evolução do estudo sobre crenças, no campo da linguística, em três períodos: Período inicial (1990-1995), período de desenvolvimento (1996-2001) e período de expansão (2002 até o presente). Neste último período se detecta o estudo de crenças específicas, o que confere a tais pesquisas características bem peculiares, mostrando que as crenças sobre o ensino/aprendizagem de línguas são capazes de influenciar todo o processo de aprendizagem dos alunos, da mesma forma que podem influenciar todo o processo de ensino dos professores, tendo em vista que umas coisas estão associadas às outras.

Nos documentos oficiais, há a menção do termo crença no sentido em que estudamos nas OCEM (2006, p.146), quando afirmam que “sendo a escola uma instituição social, nela se perpetuam certas práticas que refletem as crenças e atitudes dos participantes” e que é necessário considerar as crenças dos professores na hora da escolha do material a ser trabalhado em sala de aula, uma vez que crenças que dão suporte às escolhas feitas podem agir silenciosamente,

sem que o professor tenha clara consciência delas. Parafraseando Almeida Filho (2001), o documento diz, ainda, que:

Uma abordagem de ensino se estabelece a partir da reflexão e consolidação de um conjunto de concepções e princípios, segundo as experiências, crenças e pressupostos específicos de cada docente, ancorados (em maior ou menor medida) nas idéias sobre o que significa ensinar, idéias essas que podem ser próprias (resultantes de experiências e reflexões pessoais) ou de outros (outros professores, instituições, organismos, agentes educacionais, alunos, autores de materiais didáticos, sistemas de avaliação etc.). (OCEM, 2006, p.153)

Pajares (1992) tem um papel relevante nesse estudo sobre crenças de professores. Para o autor, embora se admita a influência das crenças nas percepções e comportamentos em sala de aula, a principal dificuldade de se pesquisar sobre crenças de professores deve-se à falta de uma clara definição, na qual as pesquisas possam apoiar-se. Ele nos dá alguns exemplos de diferenças de nomenclaturas para referir-se a um mesmo conceito, como: valores, atitudes, julgamentos, opiniões, conceituações, pré-conceituações, teorias implícitas, teorias explícitas, estratégia de ação, regras de prática, dentre outros.

O autor nos mostra, ainda, que a visão mais comum sobre crenças é a de que estas se formam bastante cedo no indivíduo, são transmitidas culturalmente e resistem à lógica, ao tempo, à escolarização e às experiências. Tal concepção, segundo o autor, nos leva a compreender os processos tradicionais de formação inicial docente e a resistência quanto à modificação dessas crenças, mesmo quando a mudança parece inevitável. Os indivíduos sentem-se confortáveis com suas crenças e são identificados e compreendidos pela própria natureza dessas crenças e de seus hábitos. Esse conservadorismo pode explicar comportamentos de grande resistência às mudanças na ação pedagógica de muitos docentes.

Ainda hoje não se tem uma única definição para crenças. Há vários termos e definições usados para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas. No entanto, embora não haja uma definição única, há muitas idéias em comum entre os autores que investigam essa área. A definição usada nesta pesquisa é a proposta por Alvarez (2007), que nos parece ser mais completa:

A crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou idéia que têm o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios. (ALVAREZ, 2007, p. 200)

A existência desses diferentes termos leva também à existência de distintas maneiras de investigar as crenças. Barcelos (2001) reconhece a existência de três abordagens de investigação a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas: normativa, metacognitiva e contextual. A normativa abrange as crenças pré-estabelecidas e geralmente utiliza questionários, onde a relação entre crenças e ações não é investigada, mas somente sugerida. Já nos estudos na abordagem metacognitiva, as crenças se referem ao conhecimento cognitivo, podendo ser este estável ou falível, e averigua-se sua influência na aprendizagem. Utiliza entrevistas e questionários semi-estruturados e relação entre crenças e ações é somente sugerida. Por último, na abordagem contextual, as crenças são específicas de um determinado contexto de um determinado grupo. As relações entre as crenças e as ações são investigadas, e não somente sugeridas, através de entrevistas, observações de sala de aula e análise do contexto.

Nossa pesquisa insere-se, pois, na abordagem contextual, pois investigamos um determinado contexto (Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza) e um determinado grupo (Professores de Espanhol Egressos da Universidade Estadual do Ceará - UECE), utilizando entrevistas, questionários e observações de sala de aula, sempre relacionando as crenças e a prática docente desses professores. Por ser necessário mais tempo que as outras abordagens, a abordagem contextual é mais adequada às investigações com número reduzido de participantes e essa é a justificativa para o número limitado de participantes da nossa pesquisa.

A importância do uso do texto literário nas aulas de Espanhol como língua estrangeira

Segundo Mendoza (2004), a dificuldade didática com relação ao ensino de língua a partir do texto literário deve-se, dentre outros motivos, à falta de definições quanto ao que é literatura, o que confere a qualidade literária a um texto ou por que um texto é literário. Não temos a intenção de encerrar a discussão sobre o assunto ou de afirmar qual a melhor definição de texto literário. Apresentamos apenas o nosso conceito de literariedade¹ para um texto.

Entendemos que, às vezes, o reconhecimento de um texto como literário, por parte do leitor é mais importante que a própria definição de literário. De acordo com Aragão (2006), muitos críticos concordam que a classificação de "literário" de alguns textos está mais embasada em um consenso social que em características ou qualidades intrínsecas, que nem sempre são observadas em todas as obras consideradas literárias. Ainda segundo a autora, há alguns critérios, sugeridos por críticos, para resolver essa questão da literariedade. São eles:

¹ A palavra Literariedade será utilizada nesse trabalho como o conjunto de características que conferem a um texto a categoria de literário.

(...) a aceitação da obra pela comunidade, a forma estética da mensagem, a intenção do autor, os valores artísticos do texto; os recursos formais que servem para “desautomatizar” a mensagem; os traços peculiares da linguagem artística, como a plurissignificação, a conotação; e; finalmente, a ficcionalidade. (ARAGÃO, 2002, P.46, tradução nossa)

Segundo o último documento que orienta o ensino médio brasileiro, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006), nem tudo que é escrito pode ser considerado literatura e essa linha que divide os campos do literário e do não literário é bastante tênue, inclusive, confundindo-se muitas vezes. Ainda segundo o referido documento, houve várias tentativas de estabelecimento das marcas da literariedade de um texto, principalmente pelos formalistas e depois pelos estruturalistas, mas essas não lograram muito sucesso, dada a diversidade de discursos envolvidos no texto literário.

Recentemente, em se tratando da leitura, deslocou-se o foco do texto para o leitor (visto esse como co-produtor do texto) e para a intertextualidade, colocando-se em questão a autonomia e a especificidade da literatura. Segundo as OCEM (2006), podemos afirmar que:

a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será. (OCEM, 2006, p. 60)

É importante considerarmos, ainda, o fato de que, em alguns casos, sempre haverá dúvida nos julgamentos do ser ou não ser literário, uma vez que os critérios de aferição são mutáveis. Entretanto, mesmo apresentando dificuldades em casos limítrofes, na maioria das vezes, “é possível discernir entre um texto literário e um texto de consumo, dada a recorrência, no último caso, de clichês, de estereótipos, do senso comum, sem trazer qualquer novo aporte”. (OCEM, 2006, p. 57).

Para os fins da nossa pesquisa, assim como Peris (2000), consideramos o caráter sociocultural do texto literário, incluindo a literatura popular, geralmente oriunda da comunicação oral, como pequenos contos, provérbios, adivinhações e outros gêneros menores, que correspondem aos diversos usos lingüísticos e as atividades de aprendizagem no ensino de línguas. Consideramos também os textos apresentados parcialmente ou em fragmentos, desde que não adaptados. Não consideramos como literatura as obras ou textos adaptados, por entendermos que na nova (re) escritura do texto, ele perde seu valor autêntico e estético e não consegue dar conta de dizer tudo o que foi dito na obra literária, já que é feito e produzido para fins didáticos específicos.

Widdowson (1984) defende a eficácia do uso de textos literários nas aulas de língua estrangeira, afirmando que o professor não deve dar, diretamente, a sua interpretação do texto. Ao contrário, deve estimular o aluno para que ele mesmo interprete-o. Segundo Mendoza (2007, p.68), quando utilizado na sala de aula, o texto literário é um material selecionado para que o aprendiz observe, infira e sistematize diferentes referências normativas, pragmáticas, modalidades discursivas, além dos recursos poéticos.

Embora considerem que as escolas de algumas regiões possam interessar-se em intensificar o desenvolvimento de leitura no terceiro ano do ensino médio, com vistas a ajudar os alunos na preparação para o vestibular, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) há a afirmação de que “essa opção não deve desconsiderar o caráter da leitura como prática cultural e crítica de linguagem, um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos”. (OCM, 2006, p.111)

O uso do texto literário nas aulas de espanhol do ensino médio engloba todos esses aspectos, uma vez que entre tantos suportes de ensino, o TL se destaca, principalmente, por seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico, além de formação crítica e leitora, caracterizada principalmente pela negociação de sentido permitida pelo texto literário, em específico. Segundo Widdowson (1984), o texto literário é superior aos diálogos habituais usados, tradicionalmente, nos manuais de ensino, por ser capaz de mostrar a língua como criação de sentido.

É importante que o texto literário não seja subutilizado nas aulas de Espanhol como língua estrangeira, no sentido de ser usado somente para, por exemplo, identificar algumas classes gramaticais indicadas pelo professor. Para esse tipo de atividade, o professor pode utilizar outro gênero textual, com menos riqueza. Conforme SOUZA (2008),

Se o professor possui a intenção de trabalhar no texto aspectos de natureza gramatical ou aspectos relacionados à apreensão do vocabulário pode utilizar materiais previamente preparados para este fim. Contudo, se a intenção do professor é conduzir o aluno a entrar em contato com a complexidade presente no ato de compreender, ou de propor uma leitura para que os alunos desenvolvam habilidades de interpretação, é de extrema importância que o docente escolha materiais autênticos para lograr o fim desejado. (SOUZA, 2008, p.33)

Não há, de maneira alguma, uma lista de regras, no que diz respeito à utilização da literatura nas aulas de E/LE, mas são necessários alguns cuidados na hora da escolha do TL. Cabe ao professor, por exemplo, escolher a abordagem² que vai utilizar para o uso do TL, bem como o tema do texto e, como já falamos antes, o nível dos alunos que o lerão, ou seja, é necessário estabelecer critérios para a seleção do texto literário a ser utilizado na sua aula, levando em consideração que “cada texto tem seu momento para oferecer suas próprias possibilidades formativas

² Entendemos o termo abordagem como “um conjunto de idéias que justificam o ensinar de uma certa maneira, isto é, um método”, conforme Almeida Filho (2001, p.19).

no processo de aprendizagem de LE” (MENDOZA, 2007, p. 73, tradução nossa). Não podemos, portanto, ofertar textos muito fáceis para um aluno com um nível mais elevado, pois assim ele não se sentirá motivado pela leitura, mas também não podemos oferecer textos mais longos e de uma linguagem mais rebuscada para um leitor de nível inicial, pois, com isso, ele ficaria desestimulado. A nivelção e a uniformidade são, pois, importantes no processo de seleção de materiais e, diante da grande quantidade de textos literários disponíveis, dificilmente o professor encontrará problemas para encontrar um texto compatível ao nível do aluno.

Entendemos, ainda, que o texto literário é um recurso a mais que pode ser usado pelo professor, porém não o único; e também que a atividade desse professor não se limita somente ao momento da sala de aula. Antes disso, ele deve pensar sobre as necessidades dos alunos e quais os objetivos a serem alcançados durante a aula, para depois definir o quê e como ensinar. Segundo Zilberman (2003, p.28), “ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais”, ou seja, as percepções e a leitura que cada aluno faz sobre o texto literário pode ser motivada ou não pelo professor, de acordo com sua prática docente.

No Brasil, além de Aragão (2006), alguns estudos vêm sendo realizados sobre o uso do texto literário na sala de aula de língua estrangeira. No Departamento de Letras Neolatinas do Instituto de Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ, Santos (2007), em seu projeto “A inserção do discurso literário no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira”, envolve literatura e ensino de língua espanhola com o objetivo de conscientizar os professores da importância de inserir atividades que utilizem o discurso literário nas suas aulas de E/LE.

No Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, além do nosso estudo em questão, outras pesquisas sobre o uso do TL estão em desenvolvimento: investiga-se o uso do TL nas aulas de leitura de Espanhol em uma escola pública de Porto Velho; há um estudo em andamento sobre crenças dos professores quanto ao uso do texto literário como recurso didático para abordagens transculturais nas aulas de E/LE dos cursos de idiomas da cidade de Fortaleza; trabalha-se sobre a inserção do texto literário como ferramenta para a prática da produção oral em aulas de inglês como LE; propõe-se uma análise comparativa das contribuições de textos literários originais e das respectivas adaptações por nível no processo de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira; estuda-se o uso do gênero literário conto nas aulas de francês LE; e pesquisa-se ainda como se dá a formação universitária de futuros professores de inglês para o uso do TL.

A formação do professor de língua estrangeira

Moita Lopes (1996) já afirmava que, além do conhecimento teórico sobre a linguagem, o professor de língua precisa também ter conhecimento sobre os

processos de ensinar e aprender línguas. Gil (2005) desperta a nossa atenção para o descompasso entre os conhecimentos oriundos das pesquisas em LA e as práticas nas escolas, no que se refere ao ensino de línguas, mostrando-nos que há falhas no processo de formação desses professores.

Ainda segundo Gil (2005), há três principais focos de investigação: formação de professores e prática reflexiva; formação de professores e crenças e, por último, formação de professores e construção da identidade profissional. Nosso estudo se dará sobre o universo das crenças e da formação dos professores de E/LE, porém acreditamos despertá-los, também, para uma reflexão crítica³ sobre sua própria prática docente.

Segundo Barros & Costa (2008, p.13), muitos alunos do curso de letras espanhol demoram a internalizar que, ao graduar-se, estarão aptos para dar aulas de espanhol e, com isso, embora curse disciplinas relativas a temas específicos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, não conseguem perceber a relação entre as leituras e discussões e a sua prática docente, ou seja, não conseguem relacionar o que estudam com o dia-a-dia da sala de aula. Sendo assim, as leituras feitas durante a graduação não são processadas como suporte teórico para o contexto de ensino-aprendizagem ao qual o professor está inserido depois de formado.

Ainda segundo os autores, é comum ouvir professores dizerem que não podem realizar um bom trabalho porque não têm material disponível, as turmas são grandes, não contam com recursos audiovisuais, alunos não se interessam por estudar espanhol, dentre outras justificativas, que embora sejam pertinentes, muitas vezes, “funcionam como desculpas que mascaram razões mais complexas, relacionadas à falta de um olhar crítico sobre sua própria atuação”.

Almeida Filho (1993) já mostrava preocupação com o fato de que muitos professores têm formação precária nas Faculdades de Letras que, muitas vezes, não se renovam e não têm compromisso de excelência com o professor. Como isso, resta ao docente somente seguir todos os passos programados pelo livro didático, quando adotado pela escola.

Para Andrade (2004), o professor bem formado é aquele que se sente seguro para buscar conhecimentos em razão de situações encontradas em sua prática, ou seja, em decorrência das necessidades provenientes da sua prática. Há, inclusive, uma necessidade, muitas vezes, de ter que afirmar essa segurança frente à resistência que os professores “antigos” têm aos professores “novatos”. Durante os estágios obrigatórios exigidos na graduação, percebemos que os professores “antigos” não aceitam a renovação de conteúdos e de didática trazidos pelos “novatos”, entendendo-os muito mais como uma ameaça que como benefício para a melhoria do ensino daquela escola.

Entendemos, entretanto, que não é totalmente possível determinar o alcance do trabalho realizado nas disciplinas da graduação, mas podemos, principalmente

³ Reflexão crítica não é somente ter um pensamento crítico, mas se posicionar em uma esfera de ação, posicionar-se na história de uma situação, participando da ação social e tomando posições. (Celani, 2009, p. 62)

através de pesquisas, saber o diagnóstico do ensino e tentar resolver as lacunas do processo de formação do professor. E, pensando nisso, a Universidade Estadual do Ceará elaborou um novo currículo para o Curso de Letras, implantado a partir de 2005. Os informantes dessa pesquisa foram formados um no antigo currículo e outro no novo. Segundo Aragão (2006), no currículo antigo, os alunos recebiam muitos conteúdos literários ao longo da sua formação em Letras e estavam aptos a falar sobre a vida e as datas determinantes na carreira dos autores espanhóis e alguns latino-americanos. No entanto, poucos podiam dizer que se aprofundaram nesses conhecimentos e conseguiram fazer uma crítica mais elaborada de textos literários e, com isso, poucos eram os que estavam preparados para, nas suas futuras salas de aula de E/LE, dar um tratamento didático à literatura.

Aragão (2006), em pesquisa realizada com os alunos em formação da Universidade Estadual do Ceará do Curso de Letras Espanhol, nos anos compreendidos entre 2000 e 2004, constatou que muitos dos professores então recém-graduados da UECE enfrentavam a sala de aula com pouca ou sem qualquer competência didática na matéria que ensinariam, devido a um círculo vicioso que ocorria na formação desse professor, uma vez que a maioria das disciplinas didáticas na Universidade não tinha qualquer conexão com as disciplinas da matéria específica que iriam ensinar, ou seja, faltava uma relação entre as disciplinas teóricas e as práticas:

O tratamento dos textos literários como recurso para o ensino não apareceu no depoimento sobre as atividades que a maioria dos estudantes fez em seus estudos literários na universidade. Dois aspectos que consideramos fundamentais na prática de um professor que recebeu uma formação literária adequada nos mostraram resultados decepcionantes: na questão sobre se eles se sentiam preparados para ensinar literatura, a maioria dos alunos (especialmente aqueles que já haviam concluído seus estudos literários ou já tinham saído da universidade) não estava muito certo disso, ou, em todo caso, não se sentia muito preparada para exercer a atividade; no caso da pergunta sobre se eles se sentiam capazes de usar materiais literários no ensino E/LE, foi claramente constatado que de maneira geral eles não estavam preparados para isso, ou eles não tinham certeza de que fossem capazes de atender à demanda. (ARAGÃO, 2006, p.298, tradução nossa)

Com isso, refletimos sobre a realidade da formação desse professor que começa a ministrar aulas sem atualizar-se, já que o retorno dos professores à universidade para uma formação continuada é mínima ou inexistente na nossa realidade de ensino público do país, embora saibamos que muitas vezes o professor, sozinho, não é capaz de adquirir sua formação permanente, tão necessária para a sua boa atuação profissional.

Entendemos que não há como prever, no processo de formação inicial, todas as situações que o professor enfrentará durante sua vida profissional, mas compreendemos que é importante que o professor reflita sempre sobre os problemas e tente encontrar soluções, mesmo que isso resulte em modificação de suas ações. Segundo Miccoli (2010), é comum encontrar professores que

abandonam sua carreira em decorrência das adversidades encontradas durante o exercício da docência.

No entanto, não basta afirmar ou exigir que os professores sejam reflexivos e atualizados; é preciso promover condições para que isso aconteça, iniciando esse processo reflexivo na formação inicial e continuando por toda a sua trajetória de ensino, uma vez que a educação, a escola, as aulas, os alunos são realidades dinâmicas, que mudam sem uma linearidade previsível.

Análise e discussão dos dados

O Estudo foi realizado com dois professores egressos da UECE que atuam nas três séries do Ensino Médio. Escolhemos o mais antigo e mais recente graduado, correspondendo aos anos de 1992 e 2010, respectivamente. Primeiramente foram observadas 12h/a de cada professor, sendo quatro no primeiro ano, quatro no segundo e quatro no terceiro. Antes da realização das observações, fizemos uma visita às escolas para pedirmos autorização à direção, à coordenação e aos professores para coletar os dados e, ainda, conhecer os alunos antes das observações, visando o mínimo de interferências no cotidiano deles durante esse período.

Resolvemos aplicar o questionário somente depois das observações, bem como não detalhar muito a pesquisa, para não sugestioná-los a agir de acordo com o objetivo do estudo. Foi explicado aos professores somente de qual mestrado fazíamos parte, quem era a orientadora da pesquisa e que estávamos tentando realizar um estudo com os professores de espanhol egressos da UECE.

Depois disso, combinamos dias de observação e informamos a cada professor que, ao final das observações de aula, pediríamos que respondesse a um questionário e a uma entrevista. As observações das aulas ocorreram nos meses de setembro e outubro de 2010. As observações não ocorreram em semanas consecutivas devido à necessidade dos professores de aplicarem provas. O professor mais antigo tinha duas aulas semanais em cada turma, porém o graduado mais recentemente só tinha uma aula por turma, o que tornou as observações mais demoradas.

O questionário do professor era composto por trinta e oito questões divididas em seis blocos: dados pessoais, formação acadêmica, experiência docente em escola pública, experiência leitora, texto literário e ensino de línguas e, por fim, uso do texto literário no ensino de espanhol. A entrevista era composta por seis questões e abordavam assuntos ligados à prática docente do professor, bem como sua preparação e suas crenças sobre o ensino.

Abaixo apresentamos os quadros dos dois professores, onde podemos observar que nem sempre o que eles dizem, conforme suas crenças, está de acordo com o que eles fazem. Nos quadros 1 e 2, fizemos uma separação entre as

questões referentes às crenças e à prática docente respondidas no questionário (o que eles dizem) e de acordo com as observações (o que eles fazem), apresentamos as possíveis origens dessas crenças, detalhando-as em seguida.

Informamos, ainda, que esse quadro faz parte dos instrumentos da nossa pesquisa com o nome de "Tabela sobre a relação entre crenças e prática docente e suas possíveis origens" e foi adaptado de (NONEMACHER, 2004).

Quadro 1 - Tabela sobre a relação entre crenças e prática docente e suas possíveis origens – Professor 1 (graduado mais antigo)

	Diz	Faz	Possíveis origens
CRENÇAS:			
1. Sente-se preparado para utilizar o texto literário no ensino de E/LE	x		Formação Inicial
2. O TL pode ser usado em aula exclusivamente de leitura	x		Crença sobre como ensinar
3. O TL é um importante recurso para as aulas de gramática	X	x	Crença sobre como ensinar
4. Para se aprender a ler em LE, é necessário desenvolver as habilidades de leitura	X		Formação Inicial / Falta de conhecimento
5. Sempre utiliza algum texto literário nas suas aulas de espanhol	X		Formação Inicial / Falta de conhecimento
PRÁTICA DOCENTE:			
6. Utiliza o texto literário em todas as séries do Ensino Médio			O material adotado nos 1º e 2º anos não contém texto literário
7. Não pede opinião dos alunos na hora de escolher o texto literário	X	x	Extensa carga horária diária
8. Quando leva um texto para a aula, realiza atividades relacionadas com:			
a) temas gramaticais	X	x	Crença sobre como ensinar
b) discussão sobre o tema central do texto	X		Crença sobre como ensinar
c) comentários gerais sobre o autor e a obra	X		Crença sobre como ensinar
d) Resumo das ideias principais do texto	X		Crença sobre como ensinar
e) Trabalho com os significados de todas as palavras desconhecidas	X	x	Crença sobre como ensinar
9. Finalidade do uso do texto literário nas aulas de E/LE			
a) desenvolver produção escrita	X		Crença sobre como ensinar
b) desenvolver compreensão leitora	X		Crença sobre como ensinar
c) exercitar ponto gramatical	X	x	Crença sobre como ensinar
d) ampliar conhecimento lexical	X	x	Crença sobre como ensinar
e) dar acesso a conteúdos culturais	X		Crença sobre como ensinar
10. Ensina o que são as estratégias de leitura	X		Formação Inicial / Falta de conhecimento

Visualizando o Quadro 1, concluímos que as possíveis origens das crenças da professora estão, principalmente, ligadas a três fatores: (1) Crença sobre como ensinar, que muitas vezes está ligada à abordagem apenas gramatical do conteúdo; (2) Formação Inicial, que não a preparou para o uso do TL na aula de língua estrangeira, gerando a falta do conhecimento para utilizá-lo como recurso

para uma aula de língua e, por fim (3) a extensa carga horária da professora, que pode ser um dos principais fatores para a falta de planejamento de aulas e, com isso, a não utilização do TL nas aulas de E/LE.

Durante os dias observados, a professora só usou texto literário em uma única turma, a do 3º ano, o que comprova mais uma desconexão entre o que ela diz e o que ela faz, já que afirmou que usava em todas as séries do Ensino Médio, entrando em contradição, uma vez que nos informou que o material fornecido pela Secretaria de Educação do Estado para os 1º e 2º anos não trazia atividades com textos literários e que para essas turmas o material extra produzido era para reforço gramatical ou lexical.

Quadro 2 - Tabela sobre a relação entre crenças e prática docente e suas possíveis origens – Professor 2 (graduado mais recente)

	Diz	Faz	Possíveis origens
CRENÇAS:			
1. Sente-se preparado para utilizar o texto literário no ensino de E/LE	x		Formação Inicial
2. O TL pode ser usado em aula exclusivamente de leitura			Crença sobre como ensinar
3. O TL é um importante recurso para as aulas de gramática		x	Crença sobre como ensinar
4. Para se aprender a ler em LE, é necessário desenvolver as habilidades de leitura	x	x	Formação Inicial / Falta de conhecimento
5. Sempre utiliza algum texto literário nas suas aulas de espanhol			Formação Inicial / Falta de conhecimento
PRÁTICA DOCENTE:			
6. Utiliza o texto literário em todas as séries do Ensino Médio	x	x	O material adotado nos 1º e 2º anos não contém texto literário
7. Não pede opinião dos alunos na hora de escolher o texto literário	x	x	Crença
8. Quando leva um texto para a aula, realiza atividades relacionadas com:			
a) temas gramaticais	x	x	Crença sobre como ensinar
b) discussão sobre o tema central do texto	x		Crença sobre como ensinar
c) comentários gerais sobre o autor e a obra	x		Crença sobre como ensinar
d) Resumo das ideias principais do texto	x		Crença sobre como ensinar
e) Trabalho com os significados de todas as palavras desconhecidas	x	x	Crença sobre como ensinar
9. Finalidade do uso do texto literário nas aulas de E/LE			
a) desenvolver produção escrita	x		Crença sobre como ensinar
b) desenvolver compreensão leitora	x		Crença sobre como ensinar
c) exercitar ponto gramatical	x	x	Crença sobre como ensinar
d) ampliar conhecimento lexical	x	x	Crença sobre como ensinar
e) dar acesso a conteúdos culturais	x		Crença sobre como ensinar
10. Ensina o que são as estratégias de leitura	x		Formação Inicial / Falta de conhecimento

Além desse comparativo entre ações e crenças, apresentamos agora um comparativo das crenças dos dois professores, conseguidas através das respostas da entrevista com seis questões. Os resultados mostram que os sujeitos estão preocupados com o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, entretanto não estão de acordo com as habilidades a serem trabalhadas no ensino de espanhol no ensino médio, nem com o uso dados ao texto literário nas suas aulas.

Quadro 3 – Comparativo das crenças dos dois professores

Crenças do Professor 1	Crenças do Professor 2
<ul style="list-style-type: none"> - O desenvolvimento da compreensão leitora é de fundamental importância para que o aluno desenvolva as habilidades lingüísticas. - Trabalho as quatro habilidades empregando os livros didáticos e paradidáticos, bem como outros portadores de texto. - Uso o texto literário para ampliar o vocabulário e estudar temas gramaticais. 	<ul style="list-style-type: none"> - A compreensão leitora tem importância garantida, pois considero como fundamental que o aluno saiba pelo menos compreender o que ler e assim adquirir mais conhecimentos e utilizar o conhecimento no seu cotidiano. - Priorizo trabalhar a leitura e a escrita, devido o nível dos alunos e este ser o primeiro contato deles com a língua espanhola. Trabalho através da leitura de textos e resposta de perguntas. - No caso das minhas turmas, que são de um nível básico, penso que o texto deve ser curto, simples, de preferência contos, pois considero que histórias prendem mais a atenção, despertam curiosidade e depois serve para um debate. Também é oportuno para introduzir léxicos e imersão cultural.

Considerações finais

Percebemos, através dessas observações preliminares, que identificar e entender as crenças dos professores é um trabalho complexo, uma vez que cada um constrói suas crenças de maneira única. No entanto, é necessário conhecê-las, pois algumas dessas crenças podem ser prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

O professor tem papel fundamental no ensino/aprendizagem dos alunos e, portanto, é importante que o professor que atua no ensino médio saiba como trabalhar o texto literário numa aula de E/LE, levando em consideração, principalmente, o nível dos alunos e o objetivo da aula.

Referências Bibliográficas

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

_____. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, vol. 1, n. 1., p. 15-29, 2001.

ALVAREZ, M.L.O. "Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol." in ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K.A.(orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*.Campinas: Pontes Editores, 2007. p.191-231.

ANDRADE, L. T. *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

ARAGÃO, C. O. *Todos maestros y todos aprendices: La literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como Objeto de estudio, Recurso para la enseñanza y Formadora de lectores*. 2006. Tese de doutorado - Universitat de Barcelona, Barcelona.

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

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

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM)*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006, disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 02 dez. 2009.

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*. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

MENDOZA, A. F. *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. In Cuadernos de Educación 55. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

_____. *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe, 2004.

MICCOLI, L. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In BARCELOS, A. M. F. & COELHO, H. S. H. (orgs). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*.

Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol.5. Campinas,SP: Pontes Editores, 2010, p. 27-42.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NONEMACHER, T. M. Formação de professores de espanhol como língua estrangeira. In ROTTAVA, Lucia; LIMA, Maria dos Santos. (orgs.) *Linguística aplicada – Relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. pp. 75-109.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, v.62, n.3, p. 307-332, 1992.

PERIS, E. M. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. In *Lenguaje y textos, nº 16*. Universidade da Coruña, p.101-129, 2000.

SANTOS, A . C. A leitura do gênero literário: sua inserção nas aulas de Espanhol como língua estrangeira. In: FERREIRA, A.M.C; JUNGER, C.S.V. & SANT'ANNA, V.L.A. (orgs.). *Anais do IV Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Rio de Janeiro: UERJ/ABH/CNPQ, 2007.

SOUZA, L. J. C. R. S. *A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE*. 2008. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza.

WIDDOWSON, H. G. The use of literature. In: WIDDOWSON, H. G. *Explorations in applied linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press, 1984.