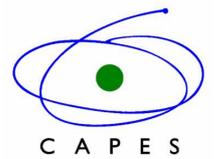




Universidade Estadual do Ceará - UECE
Centro de Humanidades
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada –
PosLA



**O USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO
DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA: RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS E
A PRÁTICA DOCENTE DE EGRESSOS DA UECE**

GIRLENE MOREIRA DA SILVA

FORTALEZA – CEARÁ

MARÇO DE 2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

GIRLENE MOREIRA DA SILVA

**O USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO
DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA: RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS E
A PRÁTICA DOCENTE DE EGRESSOS DA UECE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Orientação: Prof^a Dr^a Cleudene de Oliveira Aragão.

FORTALEZA – CEARÁ

MARÇO DE 2011

S586u Silva, Girlene Moreira da
O uso do texto literário nas aulas de Espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE / Girlene Moreira da Silva.
- Fortaleza, 2011.
311p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleudene de Oliveira Aragão.
Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) -
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

1. Texto literário 2. Crenças 3. Professores de Espanhol 4.
Ensino médio. I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Humanidades

CDD: 468

GIRLENE MOREIRA DA SILVA

O USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO
DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA: RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS E A
PRÁTICA DOCENTE DE EGRESSOS DA UECE

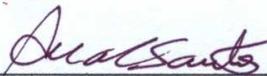
Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Aprovada em: 24 de março de 2011

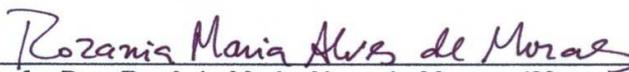
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará



Profa. Dra. Ana Cristina dos Santos (1ª examinadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro



Profa. Dra. Rozânia Maria Alves de Moraes (2ª examinadora)
Universidade Estadual do Ceará

À memória da minha avó Alvina,
sempre presente.

Aos professores de Espanhol
do Estado do Ceará

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, facilitador e mentor da minha vida.

Aos meus pais, Elizeu e Hildene, pelo amor incondicional e por acreditarem em minha capacidade.

Ao meu irmão Elivânio e minha cunhada Magna, pela torcida e pelo carinho.

À minha irmã Hívila, pelo incentivo, pelo amor e pela amizade.

Aos meus sobrinhos Erick, por ser luz na minha vida; e Kevin, por já trazer alegria, mesmo antes de nascer.

Ao meu amor Emidio, pelo companheirismo, por suas expressões diárias de amor e por ter me auxiliado na parte estrutural desse trabalho.

À minha cunhada Jô, por me acolher em sua casa como integrante da família.

À Margarida, por todo apoio dado à minha formação e à minha educação.

À minha prima-irmã Aline e aos seus filhos Yara e Levy, por existirem.

À minha orientadora-amiga, Cleudene de Oliveira Aragão, pela agradável convivência e pelas horas dedicadas, com paciência e amizade, à orientação deste trabalho.

À professora Marisa Aderaldo, por ter sido a primeira a me incentivar à pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará-UECE, por todos os conhecimentos compartilhados.

Às professoras doutoras Rozânia Maria Alves de Moraes, Antônia Dilamar Araújo e Livia M. T. Rádis Baptista, pelas contribuições durante o período de elaboração e qualificação do projeto dessa pesquisa.

Aos meus amigos-irmãos Kelen, Alan, Douglas, Luciana, Jesus, Cecília Barroso, Cecília Evangelista, Mana, Filó, Glaucineide, Glaucirene, Christie e Denize, pela certeza do amor, por compreenderem a minha ausência e por nunca estarem a mais de um telefonema de distância.

Aos amigos de profissão Carla, Letícia, Andressa e Glauber, pelo carinho e troca de conhecimentos.

Aos inesquecíveis amigos do mestrado da turma 2009.1 pelos momentos de alegria, amizade e troca de experiências, em especial à Verônica, à Keyla, à Aline, à Fran, à Daniela, à Zenaide, à Kaline, ao Hipólito, ao Nilton e ao Carlos Eduardo.

Aos amigos do Gabinete 33, pelo apoio, compreensão e incentivo.

A todos os professores de Espanhol, informantes desta pesquisa, pela presteza e pela participação.

À CAPES pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

E a todos que participam, direta ou indiretamente, da minha vida e do meu crescimento pessoal e profissional.

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado,
mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.”
Paulo Freire

“A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afroxa, sossega e depois
desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”
Guimarães Rosa

RESUMO

No presente estudo, procuramos investigar as crenças dos egressos do curso de letras Espanhol da UECE sobre o uso ou não do texto literário como ferramenta para o ensino/aprendizagem de E/LE no Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza e a relação entre essas crenças e sua prática docente. Os sujeitos da pesquisa foram dezoito professores, egressos da Universidade Estadual do Ceará, atuantes nas três séries do Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza. Todos responderam a um questionário, entretanto somente três responderam a uma entrevista, além do questionário, e tiveram 12 h/a observadas, com o objetivo de contrapormos suas ações e suas crenças. Ao final, apresentamos algumas diretrizes para a formação do professor de Espanhol do Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza, bem como algumas propostas didáticas para a utilização do TL no ensino de E/LE nesse contexto, sempre com o intuito de aperfeiçoamento do ensino, pois acreditamos que o trabalho acadêmico tem que não somente diagnosticar, mas também tentar apontar soluções para os problemas diagnosticados. Os critérios utilizados para a escolha dos três professores observados foram o tempo de término da sua graduação, escolhendo um graduado há mais tempo, um intermediário e outro graduado mais recentemente; e a atuação nas três séries do Ensino Médio. Antes da aplicação dos questionários e da observação das aulas do projeto final, realizamos um estudo piloto, a fim de verificarmos a relevância e clareza das perguntas dos questionários, bem como a viabilidade do nosso estudo. Entretanto, os dados obtidos nesse estudo piloto, não foram considerados na análise de dados da pesquisa total. Como base teórica, ao tratarmos sobre a funcionalidade do texto literário como recurso para as aulas de Espanhol e o seu papel na leitura em língua estrangeira, tomamos como base os estudos de autores como Widdowson (1984), Lajolo (1982), Zilberman (2003, 2008), Kleiman (2004), Cosson (2006), Mendoza (2001, 2004, 2007), Peris (2000), Aragão (2006), Souza (2008), Santos (2007), dentre outros. Para a discussão sobre a inserção de gêneros literários como um dos gêneros textuais possíveis de serem trabalhados na escola, baseamo-nos na leitura de Bakhtin (2010) e seu círculo (Faraco, 2009; Paula & Stafuzza, 2010) e de Marcuschi (2008), dentre outros, terminando com a apresentação de como eles são vistos nos documentos oficiais brasileiros de Português e Espanhol. Para tratar das crenças e sua influência no processo de ensino-aprendizagem de línguas valemos-nos de estudiosos como Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), Leffa (1988, 1991), Almeida Filho (1993), Pajares (1992) Richards e Lockhart (1994), Alvarez (2007), Collins (2002), dentre outros. Para o estudo sobre a formação inicial e continuada dos professores, ressaltando a importância da constante atualização dos conhecimentos, tomando como base os ensinamentos de Celani (2002, 2009), Miccoli (2007, 2010), Moita Lopes (1996), Gil (2005), Imbernón (2010), dentre outros. Os documentos oficiais que orientam o Ensino Médio Brasileiro, PCNEM (2000), PCNEM + (2002) e OCEM (2006) e as MCEM-CE (2009) que orienta o Ensino Médio do Ceará serviram como base teórica em toda a discussão realizada.

Palavras-chave: Texto literário. Crenças. Professores de Espanhol. Ensino médio.

ABSTRACT

In the present study, we investigated the beliefs of Spanish Language Arts graduate students from UECE regarding the use of the literary text as a tool for the teaching and learning of Spanish as a foreign language in public high schools in Fortaleza and also the relation between their beliefs and their teaching practice. The subjects of the study included eighteen teachers, all graduate students from UECE, all high school teachers working with the three grades of high school. All of the, answered a questionnaire, however, only three were also interviewed, and had 12 hours of their classes observed, so we could compare their beliefs to their teaching practices. Finally, we present some guidelines to the training of Spanish teachers in public high schools, as well as some didactic proposals for using literature texts in teaching Spanish to public high school students as a means of contributing to the improvement of teaching methods, since we believe academic research has to not only diagnose problems, but also find solutions to them. The criteria to choose the teachers whose classes were observed were the year of their graduation; the one having graduated a long time ago, another having graduated recently and a third one that graduated sometime between the two firsts; and the fact that they all worked in the three grades of high school. Before we collected the data for the final research using the questionnaires and the class observation, a pilot study was conducted so we could prove the relevance and clarity of the questionnaires' questions, as well as the viability of the study, although the data collected in the pilot study did not consist on the results of the final study. As theoretical basis in our research for the use of literary texts as resources for the Spanish classes and its role in foreign language reading are Widdowson (1984), Lajolo (1982), Zilberman (2003, 2008), Kleiman (2004), Cosson (2006), Mendoza (2001, 2004, 2007), Peris (2000), Aragão (2006), Souza (2008), Santos (2007), among others. For the discussion about using literary genres as possible text genres worked in schools, we use as theoretical basis the following authors: Bakhtin (2010), Faraco (2009), Paula & Stafuzza (2010), and Marcuschi (2008), among others, and also talking about how literary texts are seen in official documents in Portuguese and Spanish. Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), Leffa (1988, 1991), Almeida Filho (1993), Pajares (1992) Richards e Lockhart (1994), Alvarez (2007), Collins (2002), among others were our basis to deal with beliefs and their influence on language learning and teaching process. Celani (2002, 2009), Miccoli (2007, 2010), Moita Lopes (1996), Gil (2005), Imbernón (2010) were the authors that contributed to our understanding of teacher training, focusing on the importance of continued updates of their knowledge. The official documents that guide Brazilian high school teaching practices, PCNEM (2000), PCNEM + (2002), and OCENEM (2006), and the MCEM-CE (2009), that gives guidelines to high school teaching in Ceará, were theoretical basis for the entire study.

Keywords: Literary Text. Beliefs. Spanish teachers. High school..

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ano de formação e identificação do currículo da graduação dos professores.....	86
Tabela 2 - Crenças sobre preparação para trabalhar com o texto literário	99
Tabela 3 - Crenças sobre o texto literário e o ensino de línguas.....	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Crenças dos professores sobre o que faltou na formação literária deles..	100
Gráfico 2 - Gêneros preferidos pelos professores para ler.....	102
Gráfico 3 - Gêneros em língua espanhola lidos pelos professores	103
Gráfico 4 - Motivos para o pouco uso do texto literário nas aulas de E/LE	107
Gráfico 5 - Gêneros literários selecionados pelos professores para suas aulas	109
Gráfico 6 - Gêneros textuais selecionados pelos professores para suas aulas	110
Gráfico 7 - Origem dos textos selecionados pelos professores para trabalhar leitura	112
Gráfico 8 - Atividades realizadas com o texto literário.....	115
Gráfico 9 - Finalidade para o uso do texto literário nas aulas de E/LE.....	116
Gráfico 10 - Motivação para o uso do texto literário nas aulas de E/LE	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Gêneros do domínio discursivo literário –	59
Quadro 2 - Relação entre crenças e prática docente e suas possíveis origens (adaptada de NONEMACHER, 2004)	82
Quadro 3 - Código das aulas observadas	89
Quadro 4 - Crenças dos professores com relação à contribuição das disciplinas de literatura, estudadas na graduação, para a atual atividade docente deles.....	98
Quadro 5 - Justificativa dada pelos professores para o ensino ou não das estratégias de leitura.....	120
Quadro 6 - Comparativo das crenças dos três professores observados.....	123
Quadro 7 - Quadro comparativo entre crenças e prática docente – Professor 2 (graduado mais antigo)	127
Quadro 8 - Crenças do coordenador CP2 sobre o texto literário e o ensino de línguas	133
Quadro 9 - Quadro comparativo entre crenças e prática docente – Professor 4 (graduado intermediário)	136
Quadro 10 - Crenças de CP4 sobre o texto literário e o ensino de línguas.....	141
Quadro 11 - Quadro comparativo entre crenças e prática docente – Professor 18 (graduado mais recente)	143
Quadro 12 - Crenças de CP18 sobre o texto literário e o ensino de línguas.....	148
Quadro 13 - Esboço das disciplinas do curso de formação continuada para os professores de Espanhol das Escolas Públicas de Fortaleza	157
Quadro 14 - Atividade proposta para o uso do texto literário na aula de E/LE no 1º ano do Ensino Médio (A1)	164
Quadro 15 - Atividade proposta para o uso do texto literário na aula de E/LE no 1º ano do Ensino Médio (A2).....	166
Quadro 16 - Atividade proposta para o uso do texto literário na aula de E/LE no 2º ano do Ensino Médio (A3).....	169
Quadro 17 - Atividade proposta para o uso do texto literário na aula de E/LE no 2º ano do Ensino Médio (A4).....	170
Quadro 18 - Atividade proposta para o uso do texto literário na aula de E/LE no 3º ano do Ensino Médio (A5).....	173
Quadro 19 - Proposta de ficha para Atividade do 3º ano (A5).....	175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E/LE – Espanhol como língua estrangeira
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
L2 – Segunda Língua
LA – Linguística Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE – Língua estrangeira
LM – Língua Materna
MCEM-CE – Matrizes Curriculares do Ensino Médio do Estado do Ceará
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL - Mercado Comum dos países do sul da América
OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCA – Professor (a) Coordenador (a) de área
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+ - PCN+ Ensino Médio
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
PosLA-UECE - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE
SEDUC - Secretaria de Educação Básica do Ceará
SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TL – Texto literário
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UFC – Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	29
1.1 UM BREVE PANORAMA DO ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL E NO CEARÁ.....	29
1.2 CRENÇAS SOBRE O USO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE E/LE.	32
1.3 O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	39
1.3.1 Concepção de literário	39
1.3.2 A importância do texto literário no ensino de E/LE	42
1.3.3 Texto literário e seu papel na leitura em língua estrangeira.....	48
1.3.4 Gêneros textuais x gêneros literários.....	54
1.3.5 Os gêneros literários e a leitura na visão dos documentos oficiais brasileiros de Português e Espanhol	60
1.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	65
1.4.1 Formação inicial.....	65
1.4.2 Formação continuada	70
CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	78
2.1 Os primeiros passos: ESTUDO PILOTO.....	78
2.1.1 Resultados dos questionários e observações de aulas do Estudo Piloto	80
2.2 A PESQUISA ATUAL.....	84
2.2.1 Tipo da pesquisa.....	84
2.2.2 Contexto da pesquisa	85
2.2.3 Sujeitos da pesquisa	85
2.2.4 Instrumentos	87
2.2.4.1 Questionário do Professor	87
2.2.4.2 Questionário do Coordenador de área	87
2.2.4.3 Entrevista com o professor observado	88
2.2.4.4 Entrevista com o representante da SEDUC	88
2.2.4.5 Protocolo de observação de aulas.....	88
2.2.4.6 Protocolo de análise de material didático impresso.....	90
2.2.4.7 Quadro comparativo entre crenças e prática docente	91
2.2.5 Procedimento de coleta de dados.....	91

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS95

3.1 Crenças de professores egressos da UECE com relação ao uso do texto literário nas aulas de espanhol no Ensino médio e a contribuição da formação inicial para a sua prática docente.....	95
3.2 Relação entre crenças e prática docente de três professores egressos da UECE com relação ao uso do texto literário e a importância da leitura nas aulas de espanhol no Ensino Médio.....	121
3.2.1 O professor formado em 1992 (P2)	124
3.2.1.1 Relação entre crenças e prática docente de P2	124
3.2.1.2 O material didático impresso usado por P2.....	130
3.2.1.3 O que diz o coordenador de P2 (CP2).....	131
3.2.2 O professor formado em 2001 (P4)	134
3.2.2.1 Relação entre crenças e prática docente de P4	134
3.2.2.2 O material didático impresso usado por P4.....	139
3.2.2.3 O que diz o coordenador de P4 (CP4).....	139
3.2.3 O professor formado em 2010 (P18)	142
3.2.3.1 Relação entre crenças e prática docente de P18	142
3.2.3.2 O material didático impresso usado por P18.....	146
3.2.3.3 O que diz o coordenador de P18 (CP18).....	146

CAPÍTULO 4 – PROPOSTA PARA A CRIAÇÃO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM O USO DO TEXTO LITERÁRIO PARA AS AULAS DE E/LE NO ENSINO MÉDIO..... 150

4.1 Uma proposta para a criação de um curso de formação continuada para o professor de E/LE do Ensino Médio de Escolas Públicas.....	152
4.1.1 Os objetivos do curso	154
4.1.1.1 Objetivos gerais	154
4.1.1.2 Objetivos específicos.....	155
4.1.2 Os procedimentos para a elaboração e a implantação do curso	155
4.2 Propostas didáticas para o uso do texto literário nas aulas de Espanhol no Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza.....	158
4.2.1 Propostas de atividades com o uso do texto literário para o 1º ano do Ensino Médio	162
4.2.2 Propostas de atividades com o uso do texto literário para o 2º ano do Ensino Médio	167
4.2.3 Propostas de atividades com o uso do texto literário para o 3º ano do Ensino Médio	171

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 176

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....181

- ANEXOS.....** Erro! Indicador não definido.
- Anexo A – Matrizes Curriculares para o Ensino Médio do Ceará (MCEM-CE) – Língua Espanhola **Erro! Indicador não definido.**
- Anexo B – Grade Curricular do Curso Antigo de Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual do Ceará..... **Erro! Indicador não definido.**
- Anexo C – Grade Curricular do Curso Atual de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Ceará..... **Erro! Indicador não definido.**
- Anexo D - Questionário respondido pela professora participante do Estudo Piloto **Erro! Indicador não definido.**
- Anexo E – Questionários respondidos pelos três professores observados..... **Erro! Indicador não definido.**
- Anexo F – Questionários respondidos pelos três coordenadores dos professores observados..... **Erro! Indicador não definido.**
- Anexo G – Entrevistas respondidas pelos três professores observados..... **Erro! Indicador não definido.**
- Anexo H – Entrevista com um representante da SEDUC **Erro! Indicador não definido.**
- Anexo I – Protocolo de observação de aulas **Erro! Indicador não definido.**
- Anexo J – Protocolo de análise de material didático **Erro! Indicador não definido.**
- Anexo K – Material didático impresso utilizado pelos três professores observados **Erro! Indicador não definido.**
- Anexo L – Quadro comparativo entre crenças e prática docente **Erro! Indicador não definido.**
- Anexo M – Termo de Consentimento livre e esclarecido **Erro! Indicador não definido.**
- Anexo N – Parecer do Comitê de Ética..... **Erro! Indicador não definido.**

INTRODUÇÃO

A literatura nos permite viver num mundo onde as regras inflexíveis da vida real podem ser quebradas, onde nos libertamos do cárcere do tempo e do espaço, onde podemos cometer excessos sem castigo e desfrutar de uma soberania sem limites.

Mário Vargas Llosa

Nosso interesse pelo tema originou-se no ano de 2006, quando realizamos uma pesquisa de campo para a elaboração de um artigo de conclusão do Curso de Letras Espanhol da UECE, no qual trabalhamos o conto traduzido “A Boneca negra”, do escritor cubano José Martí, com crianças na faixa etária de 7 a 10 anos, matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental I em uma Escola Pública Municipal de Fortaleza. Fizemos cortes no texto original e aplicamos algumas imagens de bonecas, para que a leitura ficasse mais apropriada para o nível de compreensão dos alunos escolhidos. O trabalho transcorreu através da exploração e leitura do conto com as crianças e ao final, concluímos que a utilização do referido conto facilitava o ensino de valores morais para as crianças, além de ajudar no desenvolvimento e na construção do seu caráter, propondo, ainda, atividades de leitura para a aula de português com a utilização da literatura traduzida.

Durante essa experiência, percebemos a dificuldade dos professores nesse contexto para aplicarem o texto literário (TL) na sala de aula. Com isso, surgiu o interesse em pesquisar algumas questões, como por exemplo, se essa dificuldade também ocorre com os professores de espanhol, o que pode ser a causa dessa dificuldade e com isso, pensar em possíveis soluções para o problema.

Em outra experiência, durante as observações de aulas do ensino médio realizadas para a disciplina de prática de ensino de língua espanhola na graduação, encontramos um professor com dificuldades em trabalhar o texto literário nas suas aulas, principalmente pela falta de conhecimentos básicos sobre métodos de

trabalho adequados ao uso do TL nas aulas e sua inter-relação com o conteúdo a ser abordado e, também, por estar o professor cheio de crenças negativas acerca do seu uso, utilizando-o somente para explorar a gramática e, com isso, mostrando que muitas vezes os professores, durante a graduação, são preparados para estar nas Universidades e não para sair delas.

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 cursem 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.

Acreditamos que a inserção de uma língua estrangeira no ensino médio é de grande importância para a formação cidadã¹ e o enriquecimento do conhecimento do aluno. Ela não é só uma disciplina que entra no currículo. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), o ensino de línguas estrangeiras na escola, deve ir além do ensinamento linguístico, contribuindo também para o desenvolvimento da cidadania do aluno. Através dela, o aluno poderá ter acesso aos mais diversos conteúdos linguísticos, culturais, além de diferentes formas de cultura, pensamento e literatura, proporcionando-lhe, ainda, uma outra visão de vida e de mundo.

Conscientes da realidade do ensino público do nosso Estado, principalmente com relação à reduzida carga horária destinada ao ensino da língua estrangeira, sabemos que dificilmente o professor conseguirá ensinar as quatro habilidades comunicativas aos seus alunos.

Não há um consenso entre os teóricos sobre o ensino da leitura nas aulas de LE nas escolas. Moita Lopes (1996) defende que o foco do ensino de LE no ensino médio deve ser a leitura, ao contrário de Santos (2001) que apresenta argumentos para que as quatro habilidades sejam trabalhadas igualmente.

Seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no

¹ Segundo as OCEM (2006), “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade.

país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.” (PCN, 1998, p.21), defendemos a viabilidade de desenvolver, pelo menos, a competência leitora dos alunos nesse contexto de ensino, para que, com isso, outras competências linguísticas possam ser ativadas.

Os PCN+ ENSINO MÉDIO também apontam a importância do ensino da leitura, destacando que “a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação.” (PCN+, 2002, p.97). O referido documento enfatiza, ainda, que o aprendizado no ensino médio deve ser a questão da compreensão de enunciados: “o foco do aprendizado deve centrar-se na *função comunicativa*, por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos” (PCN+, 2002, p. 94).

As OCEM (2006), no que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, focaliza não somente a leitura, mas também a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. Segundo o documento, os conteúdos incluídos no ensino médio, deverão estar destinados ao desenvolvimento da competência comunicativa, da compreensão oral, da produção oral, da compreensão leitora e da produção escrita. E a partir do momento em que o estudante desenvolve tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural.

E, para isso, acreditamos que o texto literário entra como forte aliado, uma vez que entre tantos suportes de ensino, a literatura se destaca, principalmente, por seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico, sendo um veículo de divulgação e transmissão da história e dos valores culturais da sociedade.

Com esta pesquisa, pretendemos não só investigar se os egressos formados pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) sabem ou não utilizar o TL nas suas aulas de Espanhol como língua estrangeira (E/LE), mas também identificar alguns fatores que contribuem nesse processo, fazendo o levantamento das crenças dos professores e dos materiais utilizados por eles e sugerindo, ao final, atividades com o uso do TL. Além disso, pretendemos, ainda, informar os dados da pesquisa aos professores da pesquisa, numa tentativa de resgatá-los do automatismo e despertar o olhar reflexivo deles para que se tornem sujeitos-ativos do processo de formação, aprendendo com sua própria prática, agindo com autonomia e com

consciência da importância da investigação para o aprimoramento da profissão docente.

Os recém-egressos muitas vezes saem da Universidade com uma boa formação teórica, no entanto, podem apresentar dificuldades para efetivar, na prática, tais conhecimentos. Esperamos que algumas diretrizes para o uso do TL nas aulas de E/LE, a serem apresentadas no final da pesquisa, sirvam como fonte de pesquisa e incentivo para um novo redimensionamento do uso do TL em suas aulas.

Percebemos, ainda, que o estudo da formação do professor de língua estrangeira (LE)² tem surgido, cada vez mais, como foco de pesquisas em Linguística Aplicada e o uso do texto literário (TL) aparece como importante recurso nas aulas de LE. A utilização do texto literário é incentivada, inclusive, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (PCN, 1998, p. 37)

No entanto, com relação à utilização do TL nas aulas de língua estrangeira, somente nos últimos anos é que a literatura deixou de ser considerada elitista e não-autêntica e passou a ser vista como um recurso essencial para o desenvolvimento de várias habilidades nas aulas de LE.

A literatura tinha perdido prestígio para aqueles que escrevem sobre o ensino: no currículo estrutural/funcional, muitas vezes não havia espaço para a literatura, que era vista como elitista, remota, desviada e inautêntica. Esta visão tem sido contestada nos últimos anos e, agora, na era "comunicativa", a literatura tem recuperado terreno. A razão para seu retorno parece ser a convergência de idéias a partir de duas fontes principais: a primeira, a crítica literária, incluindo o debate sobre a natureza da linguagem literária e a teoria da recepção; a segunda, o ensino comunicativo da linguagem. (GILROY; PARKINSON, apud MENDOZA, 2007, p.14)³

² No nosso estudo, não faremos distinção entre LE e L2.

³ La literatura había perdido prestigio para aquellos que escriben acerca de la enseñanza: en el currículo estructural/funcional con frecuencia no había espacio para la literatura, que era vista como elitista, remota, desviada e inautêntica. Esta visión ha sido cuestionada en los últimos años, y ahora, en la era 'comunicativa', la literatura ha recuperado terreno. La razón para su vuelta parece que es la

Entretanto, os professores, em geral, continuam apresentando dificuldades para trabalhar o TL em suas aulas, argumentando, principalmente, que não estão preparados ou que a linguagem usada é muito “difícil”. Convém ressaltar que essa complexidade não é característica apenas do texto literário, já que em muitos outros contextos comunicativos do cotidiano, usamos expressões e gírias que podem tornar a linguagem cotidiana tão difícil de ser compreendida quanto a literária. Além disso, hoje em dia já conhecemos as inúmeras vantagens que o uso do TL pode trazer para as aulas de E/LE. Como a literatura é escrita com uma linguagem para nativos e para o deleite da leitura, ou seja, sem o objetivo de ensinar a língua, o TL proporciona ao aluno uma familiaridade com as formas e usos da língua estudada, além da chance de adquirir conhecimentos práticos, funcionais, comunicativos, culturais, discursivos e literários.

Esse pensamento de que o TL é difícil, também levou professores a acreditar que somente ao se estudar a gramática e tradução⁴ de uma língua, somos capazes de nos comunicar por ela. Esse pensamento ainda existe em muitas escolas e, continuamos a encontrar professores e/ou alunos que dizem que o mais importante a ser estudado em uma aula de língua estrangeira é a gramática e a tradução de textos. Segundo Almeida Filho (2001), isso se deve, dentre outros motivos, ao fato de que:

(...) há tradição de aprender já arraigada entre professores e alunos, geralmente num híbrido de métodos da abordagem gramatical sedimentados por estrato social, por região, etc., e uma tradição tende a se defender de inovações que possam ameaçar o confortável equilíbrio de uma situação de aprendizagem ou ensino. (ALMEIDA FILHO, 2001, p.26)

Segundo Fernández & Kanashiro (2006), a compreensão leitora sempre esteve presente na metodologia de ensino de línguas estrangeiras, ora no centro das atenções, ora num lugar secundário. Segundo as autoras,

O Método Gramática e Tradução não só se apoiava na leitura de textos para estruturar cursos, aulas e materiais didáticos, mas também a incluía entre seus objetivos de ensino e aprendizagem. O Método Direto, por sua vez,

convergencia de ideas procedentes de dos fuentes principales: la primera, la crítica literaria, incluyendo el debate sobre la naturaleza del lenguaje literario y la teoría de la recepción; la segunda, la enseñanza comunicativa del lenguaje. (Todas as traduções apresentadas nesse trabalho foram realizadas pela pesquisadora)

⁴ Segundo Sánchez-Pérez (1997) o método Gramática e Tradução tem por objetivos o conhecimento linguístico e metalinguístico, a tradução e a versão de textos escritos, apoiando-se na língua materna para alcançá-los.

embora enfatizasse as habilidades orais, partia muitas vezes da leitura de textos para introduzir vocabulário e a oralidade, via leitura em voz alta. Os métodos audiolinguais priorizavam a língua falada, sendo que a compreensão leitora só era incluída nos cursos e materiais quando os aprendizes possuísem um certo grau de domínio oral, pois se acreditava que a exposição dos alunos à língua escrita, precocemente, prejudicaria seu desempenho na língua falada. Já os métodos comunicativos, surgidos fundamentalmente a partir da década de 1980 e tão presentes na atualidade, procuram – ao menos do ponto de vista teórico – equilibrar a ênfase entre as habilidades linguísticas e valorizar o desempenho comunicativo, possibilitando que o aprendiz seja capaz de agir adequadamente em diferentes situações de comunicação. Nesse sentido, a compreensão leitora é apenas um dos elementos necessários para a comunicação e deve ser abordada a partir de contextos comunicativos reais, com propósitos claramente definidos, sem perder de vista a integração dessa habilidade com as demais (ouvir, falar e escrever) e com a competência comunicativa em sentido amplo. (FERNÁNDEZ & KANASHIRO, 2006, p. 281-282)

Destacamos, ainda, a importância das crenças na formação do professor, uma vez que podem funcionar como forças operantes na forma de ensinar do professor de LE, conforme proposto por Almeida Filho (1993). Embora não haja um único conceito para crença, a maioria dos autores concorda em que as crenças dos professores são convicções a respeito dos assuntos que estão relacionados ao processo de ensino/aprendizagem (ALVAREZ, 2007). Ainda segundo a autora, a noção de crença é relevante na hora de interpretar e analisar as ações dos professores, pois eles interpretam uma situação de ensino a partir das suas crenças sobre o que seja a aprendizagem e ensino de LE. Com isso, as crenças interferem, de uma maneira geral, nas ações dos professores e na sua metodologia utilizada na sala de aula, conforme afirma MENDOZA (1998) sobre o professor de línguas:

A concepção linguística que o professor possua condiciona o seu enfoque e a sua metodologia, o que se entende por língua depende, obviamente, das teorias linguísticas, já que cada teoria linguística pode ser considerada como um sistema de suposições sobre a forma das línguas. (MENDOZA, 1998, p.243)⁵

Atualmente, cresce o número de pesquisas sobre o estudo de crenças e isso se deve, principalmente, a sua relevância na hora de analisar as ações do professor, principalmente durante a sua formação, pois é quando suas crenças podem ser reafirmadas ou desmistificadas. Essas atitudes e crenças do professor

⁵ La concepción lingüística que posea el profesor condiciona su enfoque y su metodología, lo que se entiende por lengua depende evidentemente de las teorías lingüísticas, ya que cada teoría lingüística puede considerarse como un sistema de hipótesis sobre la forma de las lenguas.

também refletem no aluno, que vai construindo suas próprias concepções e estratégias durante o aprendizado.

A competência docente refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e comportamentos que parecem motivar um melhor rendimento dos alunos. É difícil identificar os traços ou qualidades específicos que envolvem essa competência. A competência profissional do professor é determinada pela formação específica recebida e pela forma como ela foi assimilada e fixada segundo a própria capacidade de autoformação (crenças). É evidente que, acima de outros fatores tais como as abordagens metodológicas, os recursos, os materiais e, até mesmo, o contexto escolar, a atividade do professor é fundamental para o sucesso ou fracasso da aprendizagem. (MENDOZA, 1998, p. 241)⁶

Com isso, podemos dizer que quando estudamos crenças de professores, temos a chance de não somente apresentar resultados aos professores, mas também dialogar com alunos, diretores, supervisores e coordenadores, conscientizando-os da influência que as crenças têm no processo de ensino/aprendizagem de um língua estrangeira.

No entanto, apesar do grande avanço nas pesquisas sobre crenças, pouco se explorou sobre a crença dos professores com relação ao uso do TL nas aulas de E/LE e com isso justificamos, em parte, a relevância dessa pesquisa. Com os resultados e com as respostas das nossas questões de pesquisa, esperamos despertar o olhar reflexivo do professor de E/LE do ensino médio de escolas públicas, egresso da UECE, para sua própria prática docente.

Muitos dos egressos, participantes dessa pesquisa, perderam o contato com a universidade depois da sua formação inicial, uma vez que não temos conhecimento da realização de cursos de formação continuada promovidos pelas Universidades de Fortaleza ou pela Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC). No Ceará, sabemos da realização de cursos voltados para professores da rede pública, promovidos pela Embaixada da Espanha, em parceria com Universidades Espanholas e Brasileiras, a exemplo dos realizados em Janeiro de 2008 na Universidade Federal do Ceará e em Janeiro de 2009 na Universidade

⁶ La competencia docente hace referencia al conjunto de saberes, habilidades y conductas del docente que parecen motivar un mejor rendimiento del alumno. Es difícil concretar los rasgos o cualidades específicos que conforman dicha competencia. La competencia profesional del profesor está determinada por la formación específica que ha recibido y por la forma en que ésta haya sido asimilada y matizada según la propia capacidad de autoformación (creencias). Es evidente que, por encima de otros factores como los planteamientos metodológicos, los recursos, los materiales e, incluso, el contexto escolar, la actividad del profesor es determinante en el éxito o fracaso del aprendizaje.

Estadual do Ceará. No entanto, esses são cursos pontuais, com temas específicos e carga horária reduzida, não caracterizando o que chamamos de formação continuada, com temas metodológicos e linguísticos e carga horária extensa, que seriam de grande relevância e ajuda para o aperfeiçoamento do ensino de E/LE no Ensino Médio de Escolas Públicas.

Entendemos formação inicial como o período em que o professor adquiriu seus primeiros conhecimentos teóricos e metodológicos, durante a graduação, para o exercício da sua prática docente; e entendemos formação continuada como a aquisição de conhecimentos e habilidades em um processo contínuo e contextualizado de reflexões transformadoras da prática docente. Segundo Celani (2002, p.23), a formação continuada de professores refere-se a:

um processo longo e continuado, conjugado estreitamente com a prática de sala de aula, no qual a transmissão de conhecimento ocupa posição de menor destaque, privilegiando o desenvolvimento de um processo reflexivo que fatalmente exigirá mudanças em representações, crenças e práticas (CELANI, 2002, p.23).

Ainda segundo a autora, os cursos de aperfeiçoamento são importantes, entretanto não são suficientes para a transformação e a formação contínua do professor, pois na maior parte das vezes não são calcados nas necessidades e no contexto docente que eles vivenciam, tornando-se apenas um meio para apresentação e, talvez absorção, de novos materiais e novas teorias, sem provocar reflexões ou mudanças na prática docente do professor.

Na nossa pesquisa, verificamos quais as crenças dos egressos do curso de letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE) com relação ao uso do TL como ferramenta para o ensino/aprendizagem nas aulas de E/LE, bem como o uso que alguns deles fazem do TL no ensino de E/LE nas escolas públicas, considerando que “o que fazer com ou do texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas” (LAJOLO, 2002, p.11). E apresentamos, ainda, as crenças desses professores com relação à sua formação para o uso do TL em sala de aula e, com isso, oferecemos à Universidade, subsídios e uma proposta de formação continuada para que os egressos continuem em contato com a Universidade e com a construção do conhecimento.

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 (2007a), 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.

Corchs (2006), em sua dissertação de mestrado, investigou o uso de textos literários no ensino de língua inglesa, com o objetivo geral de analisar materiais didáticos de língua inglesa que usam a literatura como suporte para o aprendizado da língua. Mariz (2007), em sua tese de doutorado, discute a importância do texto literário no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, em particular, do francês como língua estrangeira (FLE), através de análise da presença do TL em manuais de FLE, apresentando exemplos do USO do TL em contexto real de ensino de FLE no Brasil. Souza (2008) investigou, na sua dissertação de mestrado, a prática da inclusão de textos literários nas aulas de espanhol como língua estrangeira, dentro do contexto de ensino-aprendizagem do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE, detectando as motivações e crenças dos alunos e professores sobre a leitura de textos literários, as dificuldades dos docentes em incluir esse tipo de texto em suas aulas e as dificuldades dos alunos na recepção dos textos literários em língua espanhola.

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.

Há, ainda, alguns livros com sugestões didáticas para o uso de textos literários, como por exemplo, a Coleção Literatura e Ensino, da Editora Livraria Duas Cidades. No entanto, não encontramos, ainda, estudos voltados para a pesquisa do uso do TL nas aulas de E/LE no Ensino Médio de Escolas Públicas, o que faz da nossa pesquisa, uma pioneira nesse contexto.

Diante do exposto, pretendemos, através desse estudo, responder a alguns questionamentos que originaram nossa pesquisa, tais como: (1) Quais as crenças de professores de E/LE, egressos da UECE, com relação ao uso do texto literário nas suas aulas de espanhol no Ensino Médio em Escolas Públicas de Fortaleza? (2) Quais as crenças de professores de E/LE, egressos da UECE, sobre a contribuição da formação inicial deles, recebida na UECE, para o uso do TL nas aulas de E/LE no Ensino Médio? (3) Na prática, os professores, egressos da UECE, usam o texto literário como recurso para as aulas de E/LE em todas as séries do Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza? (4) O material utilizado pelos professores, egressos da UECE, durante as aulas de Espanhol no Ensino Médio em Escolas Públicas de Fortaleza, contempla o uso do TL? (5) Como poderíamos sugerir cursos de formação continuada para os professores de E/LE das escolas públicas e atividades didáticas para o trabalho com o TL nas aulas de E/LE no ensino médio?

Ao responder essas perguntas, nosso estudo servirá como fonte de conhecimentos teóricos, metodológicos e didáticos sobre o uso do TL no ensino/aprendizagem de E/LE, podendo servir de ajuda para o professor de E/LE utilizá-lo como um recurso a mais para suas aulas no Ensino Médio.

E para responder a esses questionamentos, o objetivo geral da nossa pesquisa foi investigar as crenças dos egressos do curso de letras Espanhol da UECE sobre o uso ou não do texto literário como ferramenta para o ensino/aprendizagem de E/LE no Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza e a relação entre essas crenças e sua prática docente.

Mais especificamente, os objetivos foram: (1) verificar as crenças de professores de espanhol, egressos da UECE, com relação ao uso do texto literário

nas suas aulas de E/LE no Ensino Médio em Escolas Públicas de Fortaleza; (2) verificar, a partir das crenças, em que medida a formação inicial de professores de espanhol, egressos da UECE, contribuiu para o uso, ou não, do texto literário como recurso para as suas aulas de E/LE no Ensino Médio em Escolas Públicas de Fortaleza; (3) observar qual o uso dado ao texto literário nas aulas de E/LE no Ensino Médio em Escolas Públicas de Fortaleza; (4) analisar o material utilizado pelos professores no ensino de E/LE em Escolas Públicas de Fortaleza, quanto à existência de textos literários e as atividades propostas a partir dele e (5) apresentar algumas diretrizes e/ou propostas pedagógicas que podem contribuir para a solução dos problemas diagnosticados no contexto da pesquisa.

A primeira parte da dissertação foi uma apresentação das diretrizes gerais da nossa pesquisa, onde delimitamos o tema, apresentamos a problemática, bem como a justificativa, os objetivos e questões de pesquisa. Nosso trabalho está organizado a partir de agora em quatro capítulos.

O primeiro capítulo traz o referencial teórico em que se encontram as bases teóricas que orientam o nosso estudo. Primeiramente, falamos sobre o ensino do Espanhol no Brasil, tomando como base Sedycias (2005) e Fernández (2005).

Em seguida, ainda o capítulo 1, por meio das contribuições de Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), Leffa (1988, 1991), Almeida Filho (1993), Pajares (1992) Richards e Lockhart (1994), Alvarez (2007), Collins (2002), dentre outros, falamos sobre o estudo das crenças e sua importância no ensino-aprendizagem de línguas, em que nos dedicamos a apresentar algumas pesquisas já realizadas e escolhemos um conceito de crenças, dentre tantos existentes.

No terceiro tópico do primeiro capítulo, apresentamos nossas concepções de literatura e de leitura, falamos sobre a funcionalidade do texto literário como recurso para as aulas de Espanhol e o seu papel na leitura em língua estrangeira, tomando como base os estudos de autores como Widdowson (1984), Lajolo (1982), Zilberman (2003, 2008), Kleiman (2004), Cosson (2006), Mendoza (2001, 2004, 2007), Peris (2000), Aragão (2006), Souza (2008), Santos (2007), dentre outros. Fazemos, ainda, uma breve discussão sobre a inserção de gêneros literários como alguns dos gêneros textuais possíveis de serem trabalhados na escola, baseando-nos na leitura de Bakhtin (2010) e seu círculo (Faraco, 2009; Paula & Stafuzza,

2010) e de Marcuschi (2008), dentre outros, terminando com a apresentação de como eles são vistos nos documentos oficiais brasileiros de Português e Espanhol.

Finalizando o capítulo 1, falamos sobre a formação inicial e continuada dos professores, ressaltando a importância da constante atualização dos conhecimentos, baseando-nos nos ensinamentos de Celani (2002, 2009), Miccoli (2007, 2010), Moita Lopes (1996), Gil (2005), dentre outros.

No Capítulo 2, descrevemos a metodologia desta pesquisa, relatando o nosso estudo-piloto realizado para testar e aperfeiçoar os instrumentos, bem como a metodologia da pesquisa atual, sua natureza, seu contexto, os critérios de escolha dos informantes, a descrição dos instrumentos e o procedimento de coleta de dados.

No capítulo 3, fizemos a análise detalhada dos dados obtidos, referentes às crenças dos professores sobre o uso dos textos literários no ensino médio de escolas públicas e ilustramos os resultados, associando-os ao aportes teóricos, de duas formas: primeiramente os resultados de todos os questionários e, posteriormente, a comparação entre crenças (obtidas com a aplicação do questionário e de uma entrevista) e prática docente (obtida a partir de observação de aulas) de três professores de Espanhol, egressos da UECE (com formação mais antiga, intermediária e mais recente); a análise do material didático impresso utilizado por eles durante as aulas e as crenças dos seus coordenadores, obtidas através das respostas de um questionário. Apresentamos gráficos e tabelas para tornar mais clara e didática a visualização dos dados.

No capítulo 4, a fim de contribuirmos para a transformação do ensino do Espanhol nas Escolas Públicas de Fortaleza, apresentamos uma proposta para a implantação de um curso de formação continuada, baseada em experiências de sucesso de cursos já em funcionamento; além de sugestões de atividades com o uso do texto literário para as aulas de E/LE no Ensino Médio, baseando-nos em alguns requisitos básicos para a seleção de textos literários a serem levados para a sala de aula de E/LE, propostos por Albaladejo (2007), como: acessibilidade, significação e motivação, integração das várias habilidades e várias possibilidades de ser explorado, além de ser original.

Por fim apresentamos nossas considerações finais, com as conclusões resultantes da análise dos dados e algumas sugestões para estudos futuros a partir de desdobramentos de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 1 – OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Leer literatura es una manera de jugar seriamente, pues los mundos de ficción que propone implican un juicio sobre el real, mostrando, además, otras posibilidades y diferentes alternativas, sin necesidad de recitar moralejas o declinar apologías. El que lee participa cognitiva, emotiva e imaginativamente del discurso de la humanidad.

(REYZÁBAL & TENORIO, 1992, p.38)

1.1 UM BREVE PANORAMA DO ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL E NO CEARÁ

Segundo Sedycias (2005) o espanhol é uma das mais importantes línguas mundiais da atualidade. Para ele, a língua espanhola:

É a segunda língua nativa mais falada no mundo [...]. Ela perde em número de falantes nativos apenas para o chinês mandarim. É língua oficial de vinte e um países sendo eles: Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, Uruguai, Venezuela. SEDYCIAS (2005, p. 38)

Em 2005, segundo Fernández (2005), o ensino de Espanhol estava no auge no Brasil, devido a várias razões, entre elas, questões político-econômicas como a criação do Mercado Comum dos países do sul da América (MERCOSUL), em 1991, a aparição de grandes empresas de origem espanhola, que aproximaram o Brasil de países vizinhos, como Argentina, Uruguai, Paraguai e Chile, e também da Espanha, além do peso da cultura espanhola no mundo. Atualmente, principalmente no Sul e Sudeste do país, percebemos que a situação de auge não é mais a mesma.

Paralelo a esses fatores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu o ensino obrigatório de pelo menos uma língua estrangeira no Ensino Fundamental, “cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Art. 26, § 5º) e no Ensino Médio, “uma língua estrangeira moderna,

como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (Art. 36, III).

E para complementar a Lei 9394/96, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 1999, como propostas do Governo Federal para melhorar a qualidade do ensino brasileiro. Vale ressaltarmos que as línguas estrangeiras foram inseridas na área de Linguagem, códigos e suas metodologias. Em 2002, com a intenção de detalhar e complementar o que dizem os PCNEM, foram publicados os PCN+ ENSINO MÉDIO (aqui chamados de PCN+).

No entanto, o que mais pode vir a contribuir para o aumento de ofertas do espanhol no Ensino Médio é a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que torna obrigatória, para as escolas, a oferta do espanhol nos currículos do Ensino Médio. Essa lei determina o prazo de até cinco anos para sua implantação, que terminou, portanto, em 2010, e atribui aos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade normativa para viabilizar sua execução de acordo com a peculiaridade de cada região.

Em 2006, a Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, lançou o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a prática do professor, trazendo, dentre vários, os conceitos de letramento⁷, multiletramento⁸, multimodalidade⁹, hipertexto¹⁰ e noções de cidadania aliados ao ensino de Língua Estrangeira.

Em função da sanção da Lei 11.161/2005, incluiu-se, no referido documento, um capítulo que trata exclusivamente do Ensino do Espanhol, com o

⁷ Segundo Soares (2004, p. 47), “letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”

⁸ Segundo as OCEM (2006, p.106), o conceito de multiletramento surge para dar conta da extrema complexidade dos novos e complexos usos (de várias habilidades) da linguagem por novas comunidades de prática, como “letramento visual”, “letramento digital”, etc.

⁹ Segundo as OCEM (2006, p.97), multimodalidade se refere ao uso de mais de um modo de representação num gênero discursivo (como as interligações entre o verbal e o visual, entre texto e imagem, que ampliam as possibilidades de cada meio envolvido).

¹⁰ Segundo as OCEM (2006, p.105-106), o hipertexto se refere à conexão estabelecida pelos programadores do site, ou de uma página de um site, entre páginas aparentemente não seqüenciais ou não direta ou explicitamente conectadas, sendo essa conexão feita por meio de um link sobre o qual se clica, levando o leitor à nova página escolhida por ele.

objetivo de sinalizar os rumos que o ensino de Espanhol no Ensino Médio deve seguir:

Ao longo desta proposta, transparecerão, necessariamente, nossos conceitos de língua, de cultura e das formas de trabalhá-las; do papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante, naquilo que esse lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania, local e global; dos desafios que nos impõe, nesse sentido, uma sociedade globalizada, informatizada, em que as próprias fronteiras das tradicionais formas de manifestação da linguagem, antes tratadas no ensino de línguas como as quatro habilidades – compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita, expressão oral –, se interpenetram e diluem. (OCEM, 2006, p. 129)

A consequência esperada depois disso era a aparição de uma imensa e rápida demanda de professores de espanhol, bem como uma grande oferta de vagas nas escolas particulares e concursos públicos para a esfera pública, o que não se concretizou plenamente aqui no Ceará. Segundo dados oficiais da SEDUC, das 655 escolas de Ensino Regular e Profissional do Estado, contamos em 2010, com 536 escolas ofertando a Língua Espanhola e 500 professores atuando.

Entretanto, nem todos esses professores são licenciados em Letras Espanhol. Temos conhecimento de que no último concurso para professor efetivo do Estado do Ceará, realizado em 2010, foram ofertadas dezessete vagas, número insuficiente para cobrir a demanda de todas as Escolas Públicas do nosso Estado e, talvez por isso, ainda encontramos tantos professores formados nas mais diversas áreas (educação física, geografia, história, etc) lecionando Espanhol, mesmo sem o diploma de Letras. Segundo responsável da SEDUC pelo ensino do Espanhol no Estado¹¹, a secretaria está tentando solucionar este problema, através da negociação de uma parceria com a Universidade Federal do Ceará – UFC Virtual no sentido de articular uma formação inicial (nível de Graduação) para professores da rede, já formados em Letras, habilitando-os em Língua Espanhola.

Apresentamos, agora, as Matrizes Curriculares do Ensino Médio (MCEM-CE), lançadas pelo Governo do Estado do Ceará, em 2009, como parte da Coleção Escola Aprendiz, com a intenção de direcionar uma organização do currículo das escolas estaduais, constituída por competências/habilidades para todas as disciplinas, de forma a ser um instrumento norteador para escolas da rede pública de

¹¹ Entrevista vide Anexo H, página 248.

ensino, inclusive para a elaboração de provas. Dentro desse documento, há treze páginas destinadas à língua espanhola¹², com orientações de competências e habilidades iguais para as três séries do Ensino Médio, variando apenas o conteúdo e, com isso, as competências/habilidade referentes a cada parte desse conteúdo. Apresentamos essas competências/habilidades a seguir:

(1) Usar a Língua Espanhola como meio de acesso ao conhecimento e à informação nos três níveis de competências – interativa, textual e gramatical – a partir de um contexto de uso. (2) Conhecer a Língua Espanhola como instrumento de acesso cultural e interação com grupos sociais diversos. (3) Utilizar a Língua Espanhola como forma de expressão de situações do cotidiano e meio de socialização. (4) Assinalar a importância de adequada utilização dos recursos gramaticais, facilitadores da expressão verbal. (5) Apresentar expressões idiomáticas e vocábulos de uso regional espanhol e seus diferentes níveis de linguagem. (6) Compreender as estruturas linguísticas básicas da Língua Espanhola, considerando seus objetivos comunicativos. (7) Familiarizar o aluno com as características, costumes e tradições de diferentes culturas. (MCEM-CE, 2009, p. 47; 51 e 55)

Os documentos oficiais citados neste tópico servirão, a partir de agora, para um diálogo com a teoria norteadora dessa pesquisa.

1.2 CRENÇAS SOBRE O USO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE E/LE

Segundo Barcelos (2004, p.127), o interesse em estudar as crenças começou a despontar nos anos 70, embora não com esse nome. Hosenfeld, por exemplo, em seu artigo de 1978, usou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”; o artigo de Breen & Candlin (1980), citado por Barcelos (Ibid), já destacava a importância da visão do aluno sobre a natureza da linguagem, a aprendizagem de língua estrangeira, e a relação desses fatores com sua experiência de educação e com a forma de sua reação a essa experiência. Mas foi somente em 1985 que o termo “crenças sobre aprendizagem de línguas” apareceu pela primeira vez, em LA, com o questionário BALLI – Beliefs about language learning inventory, elaborado por Horwitz (1985), e baseado em crenças populares sobre a aprendizagem de língua.

¹² Vide Anexo A, página 192.

No Brasil, ainda segundo Barcelos (2004), 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.

Almeida Filho (1993) foi um dos primeiros pesquisadores no Brasil, introduzindo o termo “cultura de aprender”. Segundo o autor, quando os professores adentram suas salas de aulas, passam a agir por uma dada abordagem de ensino associada às suas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma língua, constituídas de intuições, crenças e experiências vivenciadas.

No exterior, Richards e Lockhart (1994) afirmaram que as crenças e os valores dos professores formam sua cultura de ensino e que as crenças são pessoais e intuitivas e, muitas vezes, implícitas. Além deles, há outros autores e outras nomenclaturas e definições.

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)

No estudo sobre a metodologia de pesquisa sobre as crenças dos alunos, Barcelos (2001, p.72) define crenças como “opiniões e ideias que os alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.” Em Barcelos (2004, p.130-132), a autora apresenta um histórico sobre o uso do termo crenças sobre a aprendizagem de línguas e suas definições, destacando que “as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas”.

Pajares (1992) tem um papel relevante no 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 com relação às crenças 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, em que 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 estável ou falível; e sua influência na aprendizagem. Utiliza entrevistas e questionários semi-estruturados e a 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.

Esses estudos sugerem que crenças são contextuais e que para pesquisá-las elas devem ser inferidas, levando-se em conta não somente as afirmações, mas também as ações. Entendemos, portanto, que um estudo sobre crenças deve ser realizado levando em consideração o contexto, em que crenças e ações se inter-relacionem e foi assim que se deu nossa pesquisa, com um olhar sobre a prática docente para tentar entender as crenças, mesmo que implícitas, dos professores. Segundo Barcelos (2004):

Precisamos criar oportunidades em sala de aula para alunos e, principalmente, futuros professores, questionar não somente suas próprias crenças, mas crenças em geral, crenças existentes até mesmo na literatura em LA, e crenças sobre ensino. Isso faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática). Nós precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos. (BARCELOS, 2004, p. 145)

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.

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 três professores (com formação mais antiga, intermediária 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, encontramos indicadores mais reais dessas crenças dos professores, bem como foi possível entender melhor como elas interferem na sala de aula desses professores. Segundo Barcelos (2001), as pesquisas de 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.

Segundo Woods (2003) e Barcelos (2006), a questão da relação entre crenças e ações é crucial para uma pesquisa sobre crenças, sejam elas dos alunos ou dos professores. Segundo Richardson (1996, apud Barcelos 2006), há pelo menos três maneiras de se entender a relação entre crenças e ação: 1-uma relação de causa-efeito, em que crenças influenciam ações; 2-uma relação interativa, em que crenças e ações se influenciam mutuamente e 3-uma relação hermenêutica, em que os estudos procuram entender as complexidades das crenças de professores e

suas ações, atentando para a existência de duas possibilidades: desencontro entre crenças e ações e a influência de fatores contextuais.

É importante considerarmos que as crenças podem estar num nível de internalização inconsciente, muitas vezes desconhecida até pelo próprio detentor delas. Segundo Woods (2003), a discordância entre crenças e ações pode ser explicada pela diferença entre crenças abstratas e crenças em ação. As abstratas são aquelas que dizemos que acreditamos e das quais somos conscientes. As crenças em ação são aquelas que guiam nossas ações de maneira inconsciente.

Barcelos (2006) defende que, nos estudos sobre crenças, deve haver uma atenção especial ao contexto estudado. A autora apresentou os principais fatores contextuais discutidos nos últimos estudos sobre crenças de professores. Os estudos revelam que o professor pode optar por uma ou outra crença (consciente ou inconsciente), de acordo com as necessidades do seu contexto. Em Barcelos (2007), a autora resumiu esses fatores contextuais em:

(a) rotina da sala, maneira de aprender dos alunos, material didático; (b) crenças dos professores sobre as expectativas e crenças dos alunos; (c) políticas públicas escolares, testes, disponibilidade de recursos, condições de trabalho (carga horária), arranjo da sala de aula, exigências dos pais, dos diretores, da escola e da sociedade; (d) salas cheias, alunos desmotivados, pressão para se conformar com professores mais experientes, proficiência limitada dos alunos; (e) abordagem ou cultura de aprender do aluno, do material didático e de terceiros. (BARCELOS, 2007, p. 121-122)

Dentro dessa perspectiva contextualizada, é importante considerarmos também que muito do comportamento e da atitude do professor pode ser proveniente de emoções¹³. Segundo Fridja, Manstead e Bem (2000, apud Barcelos, 2010), examinar a influência das emoções nas crenças é importante para ajudar a compreender a ação, dialogando, inclusive, com a desvalorização e a baixa ou alta autoestima do professor. Segundo Miccoli (2010a), para alguns professores, a escola é um espaço marcado pela frustração e pela ausência de ações efetivas para transformá-la. Com isso, a autora afirma que:

¹³ Emoções segundo Fridja, Manstead e Bem (2000, apud Barcelos, 2010) podem ser definidas como “estados que compreendem sentimentos, mudanças fisiológicas, comportamento expressivo e inclinações para agir”.

Essa escola carente de profissionais comprometidos com a melhoria da educação que oferecem, ainda é encontrada no fazer de alguns professores que insistem em serem vítimas de um sistema educacional falido. Negar, portanto, uma atuação em prol da melhoria é esquecer o fato de ele ser resultado das ações das partes desse sistema. Assim, preocupam-se, apenas, em cumprir o papel burocrático de dar aulas, preocupados mais consigo mesmos do que com os estudantes. Tanto se esquecem do papel de educador como, ainda, condenam uma nova geração a um futuro tão pobre quanto o deles- sem esperança, sem a possibilidade de mudança (MICCOLI, 2010a, p. 37).

Entendemos, pois, que nossa pesquisa será inovadora, uma vez que não encontramos estudos realizados com professores de Espanhol, já formados, atuantes no Ensino Médio. Marques (2001) investigou a influência das crenças na abordagem de ensinar de duas professoras de espanhol em um curso de licenciatura, bem como a relação entre a abordagem de ensinar do professor e a de aprender do aluno. Entre os seus resultados, a autora observou incongruência entre o dizer do professor, que aponta para uma abordagem mais comunicativa, e o seu fazer, que se ancora numa abordagem mais tradicional. Já Nonemacher (2004) realizou uma pesquisa, na região noroeste do Rio Grande do Sul, com professoras de espanhol ainda em formação, porém já atuando na docência no Ensino Médio. Os resultados mostraram, além de algumas crenças, como se dava a prática dessas professoras, indicando que aulas tinham foco na gramática e no uso de estruturas linguísticas descontextualizadas. No entanto, algumas crenças se manifestaram apenas na prática e, portanto, essa deve ser uma atenção dos pesquisadores de crenças: nem sempre o sujeito verbaliza o que faz, ou seja, “mesmo não podendo verbalizá-las as crenças estão dentro de nós e se manifestam em nossas atitudes” (REYNALDI, 1998).

Nem sempre as transformações são fáceis, já que abandonar velhas crenças só é possível se acreditarmos que elas precisam realmente ser substituídas por outras, mas o primeiro passo para mudá-las pode ser reconhecê-las e refletir sobre elas. Freire (1970, 1996) já manifestava preocupações quanto à formação de um professor mais reflexivo e crítico, consciente de que sua prática de hoje ou de ontem pode ser melhorada no futuro. Com esse comportamento reflexivo, o professor aperfeiçoa constantemente a sua prática docente, além de adquirir mais autonomia e segurança diante das situações diversas e inconstantes que se depara dentro da sua sala de aula. Entendemos, entretanto, que esse mudar requer um

processo de introspecção que pode ser lento e demorado, uma vez que, segundo Collins (2002):

É impossível abandonar um conhecimento pessoal prático arraigado e inadequado se não houver, já em processo de criação, idéias baseadas em experiências e conhecimentos pessoais e profissionais novos e bem-sucedidos. Em termos bem prosaicos, é muito difícil trocar o certo pelo duvidoso. (COLLINS, 2002, p. 141)

Para ratificar essa informação, mesmo não sendo objeto desse estudo, gostaríamos de relatar o ocorrido durante um minicurso ministrado para quinze professores de espanhol do interior do Estado do Ceará no ano de 2010. Quando apresentamos propostas para trabalhar com textos literários, valorizando a leitura, mesmo quando dentro da aula havia a exploração de conteúdos gramaticais, a maioria deles considerou a proposta inviável para a rede pública de ensino. Segundo esses professores, trabalhar com textos tão complexos para alunos com um rendimento escolar já tão baixo, seria mais um problema que uma solução. Para eles, as frases soltas, com espaços em brancos para serem completados com os verbos entre parênteses, por exemplo, continua sendo a melhor forma de se trabalhar a língua estrangeira no Ensino Médio.

Conforme Barcelos (2006), as crenças não são fixas. Para a autora, as crenças mudam e se desenvolvem de acordo com a interação e as experiências vividas. Entendemos que realidades poderiam mudar através de um espaço em que os professores pudessem dividir suas experiências, bem como diante de uma comprovação, na prática, de que aprender e ensinar Espanhol na Escola Pública é, realmente, possível.

1.3 O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

1.3.1 Concepção de literário

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. Nesse tópico, não temos a intenção de encerrar a discussão sobre o assunto ou de afirmar qual a melhor definição de texto literário. Apenas apresentaremos os teóricos que nos subsidiaram a nossa escolha de literariedade¹⁴ 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 de literariedade. São eles:

(...) 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)¹⁵

Segundo o último documento que orienta o ensino médio brasileiro, as 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 obtiveram muito sucesso, dada a diversidade de discursos envolvidos no texto literário.

Recentemente, nas discussões sobre leitura, deslocou-se o foco do texto para o leitor (visto esse como co-produtor do texto) e para a intertextualidade (interação e/ou diálogos entre textos), colocando-se em questão a autonomia e a especificidade da literatura. Segundo as OCEM (2006), podemos afirmar que

¹⁴ A palavra Literariedade será utilizada nesse trabalho como o conjunto de características que conferem a um texto a categoria de literário.

¹⁵ (...) la aceptación de la obra por la comunidad; la forma estética en la que presenta el mensaje; la intención del autor; los valores artísticos del texto; los recursos formales que sirven para “desautomatizar” el mensaje; los rasgos peculiares del lenguaje artístico, como la plurisignificación, la connotación; y, finalmente, la ficcionalidad. (ARAGÃO, 2002, P.46)

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 tradição oral, como pequenos contos, provérbios, adivinhações e outros gêneros menores, que correspondem aos diversos usos linguísticos e às 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 refeito e produzido para fins didáticos específicos.

Ainda tomando por base os ensinamentos de Peris (2000), reconhecemos a funcionalidade do texto literário e o seu caráter representativo, como criação de uma realidade e não como referência a uma realidade externa. Com isso, há um número maior de variedades de gêneros literários viáveis para utilização em sala de aula de escolas públicas, numa realidade de poucas horas de aula destinada ao ensino do Espanhol. Aprofundamos o assunto sobre gêneros no tópico 1.3.4, ainda nesse capítulo.

O entendimento de um texto ou obra adaptada como texto literário em nossa pesquisa só seria justificável se entendêssemos que o propósito para o uso dos gêneros literários nas aulas de E/LE fosse somente utilizá-los como recurso para um exercício de gramática ou de vocabulário. Inclusive, para esse contexto, qualquer

outro gênero textual na língua estudada serviria. Entretanto, se levamos um texto com a finalidade de apresentar uma riqueza de variedades semânticas, léxicas, textuais, sociais e culturais e; com isso, desenvolver, dentre outras competências, a compreensão leitora do aluno, enriquecendo seu conhecimento, os gêneros literários, na sua autenticidade, continuam sendo a melhor proposta.

1.3.2 A importância do texto literário no ensino de E/LE

Os textos literários oferecem inúmeras possibilidades de serem trabalhados, variando de acordo com o objetivo e a formação que pretendemos alcançar. Nos próprios PCN voltados para o Ensino Médio (2000, p.8), há o reconhecimento da importância do estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam, uma vez que proporcionam uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário.

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 o interprete. 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.

Segundo Zilberman (2008), a literatura provoca um efeito duplo no leitor, uma vez que além de acionar a sua fantasia, suscita também um posicionamento intelectual, já que o mundo representado no texto, mesmo que seja afastado no tempo, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências à sua vida.

As OCEM (2006), na parte destinada ao ensino de línguas estrangeiras, destacam a importância da leitura e da escrita nos usos do cotidiano e, com isso, entendemos que o uso da língua está relacionado às práticas sociais, considerando os aspectos sócio-culturais, pragmáticos e discursivos, bem como os linguísticos. Além disso, o referido documento orienta aos professores a não focarem suas aulas unicamente na preparação para o exame do vestibular, uma vez que:

Na nossa sociedade, o conhecimento de Línguas Estrangeiras é muito valorizado no âmbito profissional, porém, no caso do ensino médio, mais do que encarar o novo idioma apenas como uma simples ferramenta, um instrumento que pode levar à ascensão, é preciso entendê-lo como um meio de integrar-se e agir como cidadão. Nesse sentido, o foco do ensino não pode estar, ao menos de modo exclusivo e predominante, na preparação para o trabalho ou para a superação de provas seletivas, como o vestibular. Essas situações fazem parte da vida do aluno, mas não são as únicas, talvez nem sejam as principais e, acima de tudo, não se esgotam nelas mesmas. Tampouco pode reduzir-se a um conjunto de atos de fala aplicáveis às diferentes situações de comunicação pelas quais um indivíduo pode passar, como também se chegou a pensar em algum momento de aplicação mais radical do enfoque comunicativo. (OCEM, 2006, p.147)

Embora considere 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, o documento afirma 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”. (OCEM, 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. Segundo Kaufman & Rodriguez (1995), o texto literário deixa espaços para serem preenchidos em união com outros aspectos do texto:

Os leitores, então, devem unir todas as peças em jogo: a trama, as personagens e a linguagem; têm de preencher a informação que falta para construir o sentido, fazendo interpretações congruentes com o texto e com seus conhecimentos prévios de mundo. Os textos literários exigem que o leitor compartilhe do jogo da imaginação para captar o sentido de coisas não ditas, de ações inexplicáveis, de sentimentos não expressos. (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 201).

Hoje, com o ensino de língua estrangeira em crise nas escolas públicas, conforme observamos em Miccoli (2010a, 2010b) e Celani (2002), 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.

Quando aparece na sala de aula de língua estrangeira, ainda segundo Mendoza (2007), o texto literário é um material autêntico¹⁶ que, selecionado segundo os objetivos concretos de aprendizagem, traz diferentes tipos de *input*¹⁷, sobretudo linguístico, para a aprendizagem. A escolha de textos autênticos para a atividade de ensino de leitura é defendida por Leffa (1988) que diz que o material utilizado no aprendizado da língua estrangeira deve ser original.

O texto literário traz modelos de estruturas sintáticas e variações estilísticas, apresenta um rico vocabulário, além de funcionar como expoente das culturas e falas de diferentes regiões de diferentes países, resultando, portanto, em um valioso recurso para a sala de aula.

É importante ressaltarmos que tratamos o TL na nossa pesquisa, não como objeto de estudo, para análises literárias, mas como recurso para a 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.

Nesse sentido, o professor tem papel essencial no processo de ensino/aprendizagem da LE, no sentido de construção do conhecimento, uma vez que é o responsável por não só motivar o aluno para a leitura, bem como estimular a ativação do seu conhecimento prévio, conforme afirma Kleiman (2004):

A compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor,

¹⁶ Entende-se material autêntico aqui como aquele material que não foi criado, adaptado ou simplificado para fins didáticos ou para ser usado em sala de aula.

¹⁷ Segundo Johnson (2008, p.151-154), a teoria de "input" de Krashen, dentre outras hipóteses, considera que a aprendizagem só ocorre quando os elementos desconhecidos estão apenas um pouco adiante do nível atual de aprendizagem. Ou seja, se o nível atual do aprendiz for *i*, o *input* ideal ao qual deve ser exposto para que ocorra a aprendizagem será *i+1*.

num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos. Como podemos unificar e homogeneizar aquilo que é por natureza heterogêneo, idiossincrático? Não podemos, é claro. Mas ensinar a ler com compreensão não implica impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto (...) (KLEIMAN, 2004, p.151)

Para isso, entretanto, conforme Andrade (2004), o professor de língua precisa ser um bom leitor, de modo que sua experiência de leitura, seu conhecimento e o seu prazer pela literatura constituam sua prática e permita-lhe a realização consciente das atividades. O que percebemos, a partir de observações realizadas, é que em muitos contextos de ensino/aprendizagem de línguas, principalmente nas Escolas Públicas, a criatividade dos alunos não é estimulada o suficiente. Segundo Duff e Maley (2003), as atividades desenvolvidas pelos professores para o uso do TL devem apresentar oportunidades para que os alunos contribuam com suas próprias experiências, percepções e opiniões, ou seja, que despertem o conhecimento prévio do aluno, uma vez que a própria natureza do texto literário já permite que o aluno traga as suas experiências para a leitura.

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 recursos estilísticos.

Não queremos dizer com isso que ele não deve ser usado em aulas de gramática, até porque já defendemos antes o valor linguístico que o TL tem. O que queremos afirmar é que o professor pode explorá-lo de forma mais completa, principalmente como formação leitora do seu aluno, além de outras habilidades. Segundo Montesa e Garrido (1994):

O texto literário não deve ser traído. Ele não foi escrito para que, como em um labirinto estranho, o aluno o percorra em busca de adjetivos, preposições ou passados. Isso não quer dizer que, em certos momentos e com objetivos claramente definidos, não usemos os textos literários para esses fins, principalmente porque alguns dos recursos formais que lhes conferem seu *status* especial são úteis para nossos propósitos. (MONTESA & GARRIDO, 1994, p.453)¹⁸

¹⁸ El texto literario no debe ser traicionado. No ha sido escrito para, como en un extraño laberinto, hacérselo recorrer al alumno a la búsqueda de adjetivos, preposiciones o pretéritos imperfectos. Lo cual tampoco invalida que en determinados momentos y con objetivos claramente definidos, nos sirvamos de textos literarios para esos menesteres, precisamente porque algunos de los recursos

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 abordagem¹⁹ que vai dar durante 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 no processo de aprendizagem de LE*” (MENDOZA, 2007, p. 73)²⁰. 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 com o nível de conhecimento do aluno.

Segundo Santos (2007b), em um estudo realizado com professores-alunos de um Curso de especialização, quando questionados sobre o fato de não incluírem os gêneros literários nos materiais didáticos produzidos, os professores apresentaram as seguintes respostas:

a) o gênero literário é uma tipologia difícil de ser trabalhada e que não há lugar para o seu uso em sala de aula; b) a literatura não é o interesse básico do aluno, pois ele quer aprender língua e não literatura; c) em sua graduação as disciplinas de língua e literatura eram ensinadas em separado e, por isso, não sabem como inserir um texto literário nas aulas de língua e; d) os textos literários presentes nos materiais didáticos de ELE servem apenas para ensinar cultura e; assim, devem estar presentes nas atividades que introduzam questões culturais. (SANTOS, 2007b, p. 374-375)

formales que les confieren su especial *status* son aprovechables para nuestros fines. (Montesa y Garrido, 1994, p.453)

¹⁹ 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).

²⁰ Cada texto tiene su momento para ofrecer sus propias posibilidades formativas en un proceso de aprendizaje de LE.

Percebemos, portanto, que cabe ao professor se desapegar de crenças como essas e criar condições para que o aluno interaja com o texto literário, construindo significados e interpretações. Cosson (2006) afirma que é de responsabilidade do professor explorar ao máximo, juntamente com os seus alunos, as potencialidades do texto literário, tendo em vista que:

A leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, por que nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2006, p.30)

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.

Convém destacar aqui que nem todos os teóricos são favoráveis ao uso do texto literário como recurso para a aula de língua estrangeira. Edmondson (1997), embora reconheça o valor da literatura, questiona a eficácia do uso dos textos literários para a aprendizagem de uma língua, refletindo sobre vários argumentos de autores que defendem o uso do TL na aula de LE. O autor afirma que não há argumentos que comprovem a eficácia do texto literário para esse fim e, portanto, o seu uso em aulas de língua estrangeira não é justificável. Para o autor, os textos literários não apresentam nenhuma condição especial no que diz respeito a sua relevância e utilidade para alcançar a proficiência ou competência em uma LE. O autor sugere, ainda, que a potencialidade do texto literário não se destique da de outros tipos de texto e que, na tentativa de compreender porque a literatura muitas vezes ainda, na prática, é usada no ensino de línguas estrangeiras, só encontra uma razão histórica:

Ensino e aprendizagem de línguas são, obviamente, parte de um empreendimento educacional maior, e ocorrem em um contexto

educacional. Assim, um foco na manipulação de textos literários no ensino das línguas vivas, foi, originalmente, parte de um movimento que procurou justificar o ensino de línguas estrangeiras nas escolas e universidades. A inclusão do estudo de textos literários nesses programas foi a intenção de mostrar que as línguas estrangeiras poderiam ser vistas como educativas, por assim dizer, e comparáveis ao status do latim e do grego. (EDMONDSON, 1997, p.53)²¹

Discordamos, entretanto, das idéias de Edmondson (1997), e ratificamos o nosso entendimento de que, através do uso criativo e da exploração do TL de acordo com sua funcionalidade, com a necessidade da turma e com o contexto de ensino/aprendizagem, o professor poderá ajudar que seus alunos desenvolvam, como parte da competência comunicativa, a competência leitora e linguística, além de outras.

1.3.3 Texto literário e seu papel na leitura em língua estrangeira

Goodman (1967) afirma que, o indivíduo, quando lê, interage com o que está lendo (texto) e, a partir daí, constrói um significado, considerando seus conhecimentos pré-existentes acerca do assunto, que vai desde quem escreveu o texto até assuntos relacionados ao mesmo e às vivências do sujeito.

Conforme Silva (1992), a leitura propicia ao indivíduo acesso às mais diversas fontes de informação e conhecimento, constituindo-se em um elemento fundamental de sua educação, uma vez que impulsiona a descoberta, a elaboração e a difusão do conhecimento. Essa descoberta é, em parte, impulsionada pelos espaços que o texto literário deixa para serem preenchidos pelo leitor.

Antes de ressaltarmos a importância da leitura no ensino de língua estrangeira, convém explanarmos que entendemos leitura nesse trabalho como um processo, que se dá mediante a instauração de uma ligação entre o sujeito (leitor) e o objeto a ser lido, gerando a atribuição de sentidos. Assim como Lajolo (1982),

²¹ Language teaching and learning are, of course, commonly part of an educational undertaking, and occur in an educational setting. Thus a focus on handling literary texts in modern language-teaching was originally part of a movement which sought to justify the teaching of foreign languages in schools and universities. The inclusion of the study of literary texts was intended to show that foreign languages were educationally respectable, as it were, and comparable in status to Latin and Greek (Edmondson, 1997, p.53)

entendemos que ler não é apenas um processo de decodificação da matéria escrita, exigindo bem mais do leitor, uma vez que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59)

Segundo Fernández & Baptista (2010), tradicionalmente, quando falamos em ensino de língua estrangeira, consideramos três concepções de leitura: *bottom-up* (de cima para baixo), *top-down* (de baixo para cima) e interacional. A primeira, o modelo *bottom-up*, defendia que a leitura ocorre em um processo ascendente, hierárquico e sequencial, partindo do texto para o leitor, cabendo a este simplesmente a tarefa de decodificação. Já a segunda concepção, o modelo *top-down*, considerava que o processamento da leitura se dava partindo do leitor para o texto, em sentido descendente, ou seja, partia das unidades maiores e globais, valorizando o conhecimento prévio do leitor e as inferências realizadas por ele para a construção do sentido do texto. Segundo estudos realizados por Goodman (1967), a leitura no modelo *top-down* é vista como um jogo de adivinhações, em que cabe ao leitor a reconstrução da mensagem codificada pelo escritor.

A terceira concepção, surgida nos anos 80, integra e transcende as contribuições dos modelos anteriores, não os excluindo, mas sim considerando que eles atuam simultaneamente. Nesse modelo, ler é um processo ativo e requer que sejam estabelecidas interações entre o leitor e o texto, a fim de produzir a compreensão. A leitura, portanto, leva em consideração também as experiências e os conhecimentos do leitor. Um leitor competente ativa seus conhecimentos prévios e utiliza estratégias de leitura para compreender o que está lendo, sendo capaz de dar sentido ao texto e ampliar a informação que recebe.

A nossa concepção de leitura é, pois, aquela cujo significado do texto se dá a partir do sentido gerado pela constante interação entre o texto e o leitor, portanto, a do modelo interacional. Segundo Solé (1998), nesse modelo de leitura, participam do processo da compreensão leitora, tanto o texto, quanto o leitor, com

suas expectativas e conhecimentos prévios. Com isso, na escola, o professor, em uma aula de leitura, assume o papel de mediador entre o aluno e o texto.

A leitura em língua estrangeira, para que seja significativa, segundo Mendoza (1994), não deve ser vista como um recurso para aprendizagem gramatical, mas sim como uma maneira do aluno reconhecer as formas de uso da língua estudada, que são resultados de diversas convenções linguístico-culturais. O autor afirma, ainda, que a leitura deixou de ser tratada como um simples exercício ou atividade complementar nas aulas de língua, para ser tratada como um recurso básico e globalizador, podendo ser, inclusive, um procedimento de autoaprendizagem.

Ainda segundo Mendoza (1994), a leitura para um aprendiz de LE não é algo tão óbvio como pode parecer para um leitor de língua materna. A leitura pressupõe um diálogo entre o texto e o leitor, exigindo deste a ativação de todos os seus conhecimentos linguísticos, paralinguísticos, extralinguísticos, enciclopédicos e culturais para conseguir captar os significados da mensagem do texto. E o professor necessita conhecer os processos e as estratégias de leitura, para auxiliar o aluno na tarefa de ler. Segundo Souza (2008)

Ao trabalhar o texto literário por meio da atenção ao desenvolvimento de estratégias de leitura, os professores irão ter preocupações além da atividade de decodificação de seus alunos. Com o conhecimento das variadas estratégias de leitura e do momento mais oportuno de utilizá-las, o professor trabalhará a formação leitora de forma mais completa, estando atento aos preparativos que precedem a leitura, além de ter mais ferramentas que possam ajudar seus alunos a sanar as dificuldades que surgem durante a leitura e finalmente compartilhando os resultados da leitura, advindos da compreensão global do texto. (SOUZA, 2008, p. 158)

De acordo com as teorias linguísticas que se orientam para o enfoque comunicativo no ensino da língua estrangeira, priorizando a construção de significados, o aprendizado de língua estrangeira se dá de maneira eficaz quando oferece, aos alunos, oportunidades para o uso desta língua em uma determinada situação comunicativa e em um contexto específico. Dentro dessa conjuntura, atualmente, o ensino de leitura nas aulas de língua estrangeira vem sendo considerado uma prioridade, principalmente pelo seu caráter formativo, que se dá no

momento em que o aprendiz-leitor percebe que é capaz de compreender textos em LE.

Entendemos que a leitura em Língua estrangeira difere da leitura em língua materna. Segundo Bernhardt (1993, apud CARVALHO, 2009), a leitura em LE é um fenômeno bem particular e não apenas uma versão da leitura na sua primeira língua. Em uma língua estrangeira o leitor não conta com pistas sintáticas como o leitor nativo e, portanto, não pode fazer previsões da mesma forma. Entretanto, o uso de um conjunto de estratégias durante a leitura em LE ajuda ao leitor na sua interação com o texto, imprimindo-lhe significados, baseado nas suas vivências, expectativas e no seu conhecimento prévio.

Segundo Girotto e Souza (2010), o professor ao criar as situações adequadas para a leitura, “estabelece a possibilidade do leitor de, enquanto lê, ativar explicitamente, por meio das estratégias, o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto”. Já com relação à leitura literária, Mendoza (2007) afirma que, assim como qualquer outro processo de leitura, ela pressupõe atividades que vão desde a decodificação até a compreensão e interpretação. A leitura em LE necessita das atividades cognitivas de interação do leitor com o texto. Ainda segundo o autor, o leitor iniciante terá dificuldades em ler um texto, por não ter ainda o conhecimento e as estratégias necessárias, que só virão a partir dos seus progressos linguísticos e de seus conhecimentos pragmáticos.

Com isso, percebemos que, principalmente para o leitor de LE iniciante, no ambiente de Ensino Médio, o professor além de ensinar ao aluno a usar as estratégias, precisa estimular, orientar e mediar essa leitura, escolhendo o texto apropriado para o nível da turma, bem como trabalhá-lo de uma forma criativa, sem aquelas perguntas já elaboradas que não dão conta da leitura individual de cada aluno e sem as conhecidas “provas sobre o livro”. Conforme Silva (2008, p.47), “muitas vezes, lê-se, na escola, unicamente com o objetivo de fazer resumos, preencher fichas, responder questões gramaticais, de modo que a leitura torna-se uma atividade secundária, pois o mais importante é o que será cobrado após a sua realização”.

Principalmente devido ao curto tempo, resta ao professor de E/LE das Escolas Públicas, escolher textos curtos ou indicar leituras a serem realizadas fora

do contexto escolar, levando em consideração a diversidade cultural da língua estudada, sem a preocupação da indicação somente das obras presentes nos cânones literários.

O professor deve, portanto, ter uma atenção especial durante a seleção não somente dos textos, mas também dos exercícios que levará para a sala de aula. Marcuschi (2008, p.266-267) nos alerta para o fato de que muitos dos exercícios contidos nos materiais didáticos, não abordam corretamente a compreensão leitora, sendo esta considerada, muitas vezes, *como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia*. Ainda segundo o autor, muitos exercícios não permitem a construção de sentido, sendo comum, inclusive, a falta de conexão com o texto ao qual se referem.

Segundo Barros & Costa (2008, p.21), o material didático é uma das principais ferramentas para o estudo de uma língua estrangeira e, portanto, para sua escolha deve-se considerar se o mesmo segue uma concepção de língua coerente com a perspectiva do professor e adequada ao nível e objetivos dos alunos.

Segundo Marcuschi (2008), muitos dos exercícios de compreensão presentes nos livros didáticos de língua portuguesa, não aprofundam o entendimento, nem estimulam o pensamento crítico do aluno. Embora os autores concordem que o trabalho com a compreensão textual é importante, ela é trabalhada, na maioria dos casos, como uma atividade de decodificação ou uma atividade de cópia. Além disso, segundo o autor:

As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto, especialmente questões formais; é comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, mas serem apenas indagações genéricas ou de ordem subjetiva que podem ser respondidas com qualquer dado; e os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. (MARCUSCHI, 2008, p. 266-267)

Ainda segundo o autor, as perguntas comuns nos livros de português analisados eram aquelas que indagavam sobre o aspecto formal do texto, como por exemplo: (a) Qual o título do texto, (b) Quantos versos tem o poema? ou (c) Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?, revelando, com isso, que os exercícios

escolares concebem os textos como “objetivos e exclusivos”, e não como uma fonte reflexiva.

Embora o estudo tenha sido feito com materiais em língua portuguesa, segundo nossa prática docente, no Espanhol, a realidade não é diferente. Portanto, entendemos que, embora o professor leve o texto literário para suas aulas, é importante considerar qual o tipo de exercício que ele praticará com o texto, para que consiga alcançar os objetivos desejados.

Segundo Pietri (2007), a mediação do professor é fundamental para formar o leitor proficiente. Para o leitor ainda em formação, os objetivos de leitura devem ser estabelecidos pelo professor, o que implica, dentre outras coisas, para a realização das atividades de leitura, que o professor tenha cautela na hora de escolher o TL que vai levar para a sua aula de língua estrangeira, observando, dentre outros pontos, o nível da turma, para que a experiência seja prazerosa e não, frustrante.

O professor de língua estrangeira deve procurar textos que ofereçam um potencial significativo para a criação de diversas atividades para trabalhar em sala de aula, que facilitem a aquisição da nova língua. Referimo-nos ao desenvolvimento de diferentes exercícios na sala de aula que permitam a interação entre os estudantes, que favoreçam as dramatizações, os debates, a escrita criativa, individual ou compartilhada, a improvisação, a introdução de atividades lúdicas, músicas, etc, em suma, ao uso da mesma gama de procedimentos aplicáveis a uma aula de língua geral, adaptada para usar um texto literário de forma comunicativa, divertida e que fomente a aprendizagem da língua estudada. Com este modo de agir, despertaremos o interesse do aluno pela literatura, uma vez que deixará de ser uma forma de língua estática e chata. (ALBALADEJO, 2007)²²

Claro que esse trabalho é um desafio, agravado pela forte resistência e deficiência que os alunos têm com relação à leitura, inclusive em língua materna. Segundo o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional²³ (INAF) Leitura e Escrita de

²² El profesor de lengua extranjera debe buscar textos que aporten un importante potencial para la creación de diversas actividades para trabajar en clase que faciliten la adquisición de la nueva lengua. Nos referimos al desarrollo de diferentes ejercicios en el aula que permitan la interacción entre los estudiantes, que favorezcan las dramatizaciones, los debates, la escritura creativa individual o compartida, la improvisación, la introducción de actividades lúdicas, canciones, etc., en resumen, al uso del mismo abanico de procedimientos aplicables a una clase de lengua general, adaptado para utilizar un texto literario de forma comunicativa, divertida y que fomente el aprendizaje de la lengua estudiada. Con este modo de actuación despertaremos el interés del alumno por la literatura, puesto que dejará de ser una forma de lengua estática y aburrida.

²³ Segundo INAF (2009), disponível em <www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf>, é considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, não domina as habilidades de leitura e escrita necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e

2009, no Brasil há 7% de analfabetos (corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples envolvendo a leitura de palavras e frases), 21% de alfabetizados de nível rudimentar (corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos e familiares), 47% de nível básico (localizam informações em textos curtos a médios) e 25% de nível pleno (domínio completo das habilidades). O INAF é feito com base em pesquisas anuais realizadas junto a amostras de duas mil pessoas representativas da população brasileira de 15 a 64 anos, com o objetivo principal de oferecer informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática da faixa etária pesquisada. Em entrevistas domiciliares, são aplicados testes e questionários aos sujeitos que compõem a amostra. Os resultados não se limitam a mostrar a população que frequenta/frequentou a escola, mas sim, as condições de alfabetismo da população.

Segundo dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) de 2009, divulgados pela Secretaria de Educação Básica do Estado (Seduc) ao Diário do Nordeste, em 16 de setembro de 2010²⁴, das 482 instituições estaduais avaliadas em todos os municípios do Estado do Ceará, nenhuma escola atingiu o índice adequado. Em relação à língua portuguesa, 38,6% dos alunos avaliados só leem frases curtas na ordem direta e não sabem desenvolver textos simples. Apenas 5,9% dos estudantes atingiram o índice adequado na avaliação. O SPAECE caracteriza-se como uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, somente em Língua Portuguesa e Matemática

Faremos, agora, algumas considerações sobre a relação entre gêneros textuais de uma forma mais geral e os gêneros textuais literários, bem como o tratamento dado a eles e à leitura nos documentos oficiais.

1.3.4 Gêneros textuais x gêneros literários

Atualmente, o estudo dos gêneros e da sua importância para o ensino da língua materna e da língua estrangeira vem sendo muito discutida, inclusive nos

profissional. E alfabetismo é a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas.

²⁴ Disponível em < <http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=851636>>

documentos oficiais. Entretanto, percebemos que o tratamento do texto literário como um gênero textual, dentre outros, não vem aparecendo.

Na verdade, embora a noção de gênero não seja mais vinculada apenas à literatura, segundo Zavam & Araújo (2008), a palavra gênero apareceu primeiramente associada ao termo literário. A divisão dos gêneros literários que conhecemos, tradicionalmente (lírico, épico e dramático), originou-se desde Platão e Aristóteles como as três formas fundamentais da Literatura. Segundo as autoras (ibid), Aristóteles dividiu os gêneros literários, quanto à forma, em verso e prosa, e quanto ao conteúdo em lírico, épico e dramático (Zavam & Araújo, 2008, p.8)

Segundo Tavares (2002) os gêneros literários podem ser divididos de duas formas: uma divisão fundamental que engloba o gênero lírico, o gênero épico ou narrativo e o gênero dramático ou teatral e uma divisão especial, que incluem os gêneros satírico e humorístico, a oratória, o gênero epistolar e o gênero didático. Tavares (2002) também nos apresenta os subgêneros da lírica (a ode, o hino, a canção, a elegia, dentre outros), do épico (o romance, a canção de gesta, a epopéia ou poema épico, poema heróico ou narrativo, poema herói-cômico, conto e crônica, anedota, fábula, parábola, dentre outros) e do dramático (tragédia, a comédia e o drama satiresco, autos, e farsas; dentre outros).

Hoje temos uma nova visão dos gêneros. Segundo Soares (1993), a caracterização dos gêneros, muitas vezes normativas e descritivas, vem diferenciando-se a cada época. Segundo a autora,

Em defesa de uma universalidade da literatura, muitos teóricos chegam mesmo a considerar o gênero como categoria imutável e a valorizar a obra pela sua obediência a leis fixas de estruturação, pela sua pureza. Enquanto outros, em nome da liberdade criadora de que deve resultar o trabalho artístico, defendem a mistura dos gêneros, procurando mostrar que cada obra apresenta diferentes combinações de características dos diversos gêneros. (SOARES, 1993, p.7-8)

Embora esses escritos datem de quase uma década, continuam bem atuais. Essa mistura de gêneros pode ser entendida pelo conceito de dialogismo, presente no Círculo de Bakhtin²⁵. Segundo Faraco (2009), o que interessa para o

²⁵ Bakhtin foi um dos mais destacados pensadores de uma rede de pesquisadores, dentre eles Voloshinov e Medvedev, preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura, filosofia e arte. Esse grupo de intelectuais se reuniu durante dez anos (1919-1929) e ficou conhecido como Círculo de Bakhtin

círculo não é o diálogo em si, mas o que ocorre nele, ou seja, “o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali”.

Quaisquer enunciados, se postos lado a lado no plano do sentido, *acabam por estabelecer uma relação dialógica*. Mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano do sentido, revelarão relações dialógicas. E isso em qualquer ponto do vasto universo da criação ideológica, do intercâmbio sociocultural. (FARACO, 2009, p. 65, grifo do autor)

A partir da leitura de Bakhtin (2010) e sobre o seu círculo (Faraco, 2009; Paula & Stafuzza, 2010), percebemos que os gêneros literários, tanto na Antiguidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo das teorias literárias, e não obtêm destaque nos estudos linguísticos, como se não fizessem parte da numerosa lista de gêneros textuais da atualidade.

Bakhtin (2010) afirma que todas as esferas da atividade humana estão efetivamente relacionadas com o uso da linguagem, efetuando-se em forma de enunciados orais e escritos. Para o autor, cada enunciado particular é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são chamados de gêneros do discurso. Dentro da heterogeneidade dos gêneros do discurso, Bakhtin (ibid) considera que devemos incluir todos os gêneros literários, desde o provérbio até o romance de muitos volumes.

Para o autor, não se deve minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros e a dificuldade quando se trata de definir a natureza geral do enunciado. Bakhtin (ibid) aponta, nesse sentido, a diferença essencial existente entre os gêneros primários (simples) e os gêneros secundários (complexos). Para o autor, os gêneros primários são próprios da vida cotidiana, compreendendo gêneros da conversa familiar, das narrativas espontâneas, enfim, das atividades do cotidiano. Já os gêneros secundários (mais complexos) - incluídos aqui os literários e os científicos, dentre outros – manifestam-se em condições de convívio cultural mais complexo e relativamente mais evoluído, principalmente na modalidade escrita: artística, científica e sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses

gêneros secundários incorporam e reelaboram diversos gêneros primários, que se formaram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.

Os gêneros primários, ao integrarem os secundários, transformam-se dentro destes e adquirem um caráter especial, perdendo sua relação imediata com a situação concreta e com os enunciados concretos dos outros. Com isso, o autor entende que esses dois tipos de gêneros não são duas realidades independentes, mas interdependentes. Para entendermos melhor essa inter-relação, apoiamo-nos no exemplo dado por Faraco (2009):

É importante chamar a atenção para o fato de que, em muitas de nossas atividades, há uma passagem constante do plano secundário para o primário e deste para aquele. Lembremos, por exemplo, de uma conferência no contexto da educação acadêmica. Trata-se de um gênero secundário bastante elaborado no correr da história das atividades acadêmicas, que tem certas formas relativamente estáveis de acontecer, mas que se mescla, durante sua ocorrência, com gêneros primários de vários tipos, como, por exemplo, quando o expositor conta uma piada ou faz uma réplica a uma observação espontânea de um ouvinte, e assim por diante. (FARACO, 2009, p.133)

Com isso, os diálogos existentes dentro do texto literário, isoladamente poderiam ser vistos como primários, uma vez que são reflexos do cotidiano. Entretanto, dentro de um romance, de um drama ou de um conto passam a fazer parte do conjunto mais complexo, que se configura como gênero secundário.

Mendoza (2007), Souza (2008) e Ruppl (2006) chamam nossa atenção para o fato de que dentro as obras literárias também podemos encontrar diversos gêneros, como receitas de cozinha, bilhetes, anúncios, diários, cartas; o que pode ajudar o professor a aproximar o TL da vida escolar do aluno. Segundo Souza (2008, p.189), “são textos que fazem parte do nosso cotidiano e que são inseridos dentro das obras literárias como reprodução de elementos da realidade, inclusive discursos”.

Depois da denominação de gênero do discurso, dada por Bakhtin, surgiram vários trabalhos, em diversas abordagens, com denominação variada, como: gêneros discursivos, gêneros textuais e gêneros comunicativos. Adotaremos no nosso trabalho, sem a intenção de eliminar as particularidades de cada nomenclatura, o termo gêneros textuais, por ser o mais adotado atualmente.

Para Schneuwly e Dolz (2004), em uma visão mais didática sobre gêneros textuais, os gêneros são vistos como instrumentos para agir em situações de linguagem. Segundo esses autores, para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem, é preciso, antes, considerar três aspectos:

(1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis pro meio dele; (2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.64)

Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode então ser considerado como um “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.64). Nesse sentido, é importante considerarmos que os gêneros textuais devem-se relacionar com a funcionalidade e não com a forma. Segundo Souza (2008):

Ao contrário das teorias anteriores que tentavam identificar e classificar o gênero pela sua estrutura, hoje, o nascimento de um gênero está relacionado à sua função, seja ela científica, técnica, publicitária, cotidiana dentre outras, ou seja, determinadas condições de comunicação originam determinados gêneros discursivos. A noção de propósito está presente, hoje, em muitas teorias e definições de gênero. (SOUZA, 2008, p. 41)

Para Marcuschi (2002, 2008), os gêneros são formais textuais escritas ou orais estáveis e dinâmicas, histórica e socialmente situadas e não são frutos de invenções individuais, mas textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Para o autor, os gêneros podem se organizar de acordo com o domínio discursivo, entendido como “uma esfera da vida social ou institucional na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão” (Marchuschi, 2008, p.194). Os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros. Constituem, ainda, “práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos” (Marchuschi, 2008, p.155)

Embora os gêneros sejam dinâmicos e renováveis; e muitos deles sejam comuns a vários domínios discursivos, o autor elabora um quadro na tentativa de distribuição dos gêneros orais e escritos. No domínio discursivo ficcional, ainda segundo Marchuschi (2008), os gêneros na modalidade escrita seriam: épica-lírica-dramática; poemas; diários; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlendas; fábulas; histórias em quadrinhos; romances; dramas; crônicas e roteiro de filme. Já na modalidade oral seriam as fábulas, os contos, as lendas, os poemas, as declamações e as encenações.

Baseados nos teóricos acima citados, consideramos, no nosso estudo, o domínio discursivo chamado de literário. Dentro desse domínio discursivo literário estão os gêneros épico, lírico e dramático. E dentro de cada um deles, os subgêneros, conforme apresentamos no quadro abaixo, com a intenção, apenas, de classificá-los e não descrevê-los:

GÊNERO	SUBGÊNEROS	
	MODALIDADE ESCRITA	MODALIDADE ORAL
ÉPICO OU NARRATIVO	conto; romance; crônica; fábula; parábola; lenda; parlenda; cordel, provérbios; entre outros.	conto; fábula; lenda; parlenda, provérbios; entre outros.
LÍRICO	poema, sátiras, ode, elegia, soneto; entre outros.	sátiras, declamações, ode, elegia, soneto; entre outros.
DRAMÁTICO OU TEATRAL	Tragédia, comédia, farsa drama, auto; entre outros.	encenações; auto; entre outros.

Quadro 1 - Gêneros do domínio discursivo literário – Adaptado de Marcuschi (2008, p.194-196)

Assim como a lista de Marcuschi (2008), a nossa também apresenta gêneros que se apresentam tanto na modalidade oral, quanto na escrita. Dada a multiplicidade e a dinamicidade dos gêneros, esta lista não está fechada e representa apenas o início de uma reflexão para o tratamento dos gêneros literários como gêneros textuais. Com isso, esperamos contribuir para a inclusão dos

subgêneros literários nas atividades da sala de aula de LE, no nosso contexto específico, de Espanhol como língua estrangeira.

1.3.5 Os gêneros literários e a leitura na visão dos documentos oficiais brasileiros de Português e Espanhol

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), a partir do Ensino Médio, a leitura deve seguir dois caminhos dentro do ambiente escolar: fazer com que os jovens melhorem sua habilidade de ler adquirindo o hábito da leitura e estimulá-los a utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar. No Ensino Médio, a leitura em língua estrangeira muitas vezes é direcionada somente para o ensino na terceira série do Ensino Médio, uma vez que atualmente, a compreensão textual é a base das provas de vestibular, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de concursos em geral.

Nos PCN+, com relação ao ensino de língua estrangeira moderna, percebemos a ênfase que deve ser dada, no Ensino Médio, à compreensão de enunciados: “[...] o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa, por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos [...]” (PCN+, 2006, p. 91). Além disso, o referido documento chama nossa atenção quanto aos objetivos do ensino de LE no Ensino Médio, ressaltando, mais uma vez a importância da leitura:

O professor do Ensino Médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da estrutura linguística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos. (PCN+, 2002, p. 104)

O que nos chama a atenção é que tanto nas MCEM-CE (2009), quanto nas OCEM (2006), há menção e indicação do uso de gêneros textuais, inclusive os literários, somente na parte referente ao ensino de língua portuguesa. Na parte da

MCEM-CE (2009, p.7, 14 e 26) destinada ao ensino da língua portuguesa nas três séries do Ensino Médio, há, dentre as competências e habilidades a serem trabalhadas, a indicação para “ler, interpretar e reconhecer diferentes gêneros textuais (literários, jornalísticos, científicos, etc.) associadas às sequências discursivas básicas”. Já nas OCEM (2006), há uma orientação explícita para o professor trabalhar com o domínio literário, além do reconhecimento da importância dos gêneros literários para o ensino de línguas, conforme observamos nos trechos abaixo:

Nesse cenário, aposta-se em práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos. Em outros termos, prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos. (OCEM, 2006, p.33)

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (OCEM, 2006, p.49)

No capítulo dedicado ao ensino do espanhol, há a preocupação com a pluralidade linguística e cultural do universo falante da língua espanhola, bem como as variedades da língua, as interferências, a interlíngua e a abordagem interdisciplinar do espanhol com as outras disciplinas da escola. No entanto, não se fala nada sobre o uso de qualquer gênero textual e entendemos que, com isso, há um prejuízo para o ensino do espanhol no Brasil, uma vez que esse documento orienta (ou deveria orientar) as ações do professor, condicionando a sua abordagem e metodologia.

Segundo Paraquett (2001), ensinar a ler deve ser o caminho escolhido por professores de língua estrangeira para uma efetiva realização do processo ensino/aprendizagem, formando leitores que vejam, nos novos códigos (linguísticos, culturais e estéticos), respostas às suas perguntas de ordem ideológica, filosófica ou pragmática. Entendemos que ao aprender a ler em uma LE, o leitor torna-se crítico, refletindo sobre o mundo, sobre a cultura do outro e sobre a própria cultura, ou seja,

através da leitura em língua estrangeira, o aluno é capaz de ver o mundo de maneira diferente e, assim, refletir sobre ele com uma visão mais crítica.

Como, em geral, segundo a nossa experiência docente, não há tempo para trabalhar as quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) na aula de língua estrangeira nas escolas, devido à reduzida carga horária, a leitura torna-se a habilidade mais viável a ser trabalhada, uma vez que permite que o aluno desenvolva, como parte da competência comunicativa, a competência leitora e linguística, além de outras. Nesse sentido, Almeida Filho (1993), nos alerta para o fato de que:

Especificamente na escola pública brasileira, os alunos poderão estar indiferentes ao desafio de aprender uma outra língua ou ter expectativas tão distorcidas e baixas que o processo se inviabiliza. Não é incomum os pais de alunos e eles próprios possuírem objetivos completamente distorcidos, esperando, por exemplo, que chegarão a desempenhar atividades envolvendo a leitura, escrita, fala e compreensão da língua-alvo oral com cinquenta horas semestrais diluídas ao longo de um currículo com muitas outras demandas. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.27)

Os PCN+ (2002), inclusive, priorizam o ensino da leitura e reconhecem que devido o pequeno número de aulas semanais e a heterogeneidade das classes, são necessárias estratégias para que as competências e os conteúdos selecionados possam ser desenvolvidos nos três anos do Ensino Médio. Com isso, sugerem três frentes para o ensino da LE: a estrutura linguística; a aquisição de repertório vocabular; a leitura e a interpretação de textos, sendo que “a partir do texto e de sua leitura e interpretação é que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no Ensino Médio” (PCN+, 2002, p.103)

As OCEM (2006) fazem considerações acerca do modo de usufruir um texto literário, aprofundando a polissemia citada nos PCN+ (2002). Segundo o texto, se consideramos que o texto literário é por excelência polissêmico e se admitimos que cada leitor reage diferentemente em face de um mesmo texto, é importante que o passo inicial de uma leitura literária seja a leitura individual, silenciosa, para depois vir a atividade de leitura coletiva.

Chartier & Bourdieu (apud Burlamaque, 2006) referenda o espaço escolar como campo fértil para a leitura:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as escolas estão entre as mais importantes, o que coloca o

problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem de leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos. CHARTIER & BOURDIEU (apud BURLAMAQUE, 2006, p. 85)

No entanto, conforme dissemos anteriormente, não há um consenso entre os teóricos sobre o ensino da leitura nas aulas de LE nas escolas. Para Moita Lopes (1996):

No contexto das Escolas Públicas brasileiras é irreal se advogar o foco nas chamadas quatro habilidades linguísticas, tendo em vista as condições existentes no meio de aprendizagem: carga horária reduzida; um grande número de alunos por turma; domínio reduzido das habilidades orais por parte da maioria dos professores; ausência de material instrucional extra além do livro etc. (MOITA LOPES, 1996, p. 131)

Contrário ao pensamento de Moita Lopes, Santos (2001), afirma que as Escolas Públicas são desvalorizadas, pela falta de interesse em investir na educação, deixando-se de trabalhar plenamente com a língua estrangeira para se dar lugar ao argumento de que a função social da LE é a leitura, bem mais fácil de ser ministrada do que uma aula de produção oral, por exemplo. Ainda segundo a autora, a função social da LE estaria ligada à possibilidade de o aluno sair capacitado a receber e produzir textos orais e escritos em língua estrangeira. Se somente é trabalhada a leitura, não existe pleno exercício da cidadania, pois:

[...] é de fundamental importância que essa busca do ilimitável, especialmente no contexto da escola pública, possa voltar-se para o desenvolvimento das mais variadas habilidades de compreensão e de produção do discurso escrito e oral, de forma a permitir o amplo acesso ao conhecimento e ao pleno exercício da cidadania (SANTOS, 2001, p.42).

Para Miccoli (2010b), ensinar com foco apenas na leitura pode representar uma saída para as condições adversas de ensino, entretanto suas consequências são indesejáveis para a educação e para professores e estudantes. Segundo a autora, dessa forma,

a educação perde, porque a LE mantém-se como decorativa na grade curricular, sem gerar evolução e transformação. O professor perde, porque essa abordagem não atende às necessidades dos estudantes, levando-o a conviver com a desmotivação, a indisciplina e a frustração como

características insuperáveis no ensino de LE em sala de aula, embora sejam consequência das decisões pedagógicas que orientam as práticas de ensino. (MICCOLI, 2010b, p. 159)

Entendemos que a construção de um ensino de língua estrangeira na escola que atenda às quatro habilidades ainda requer tempo e planejamento. No atual ensino do nosso Estado, com salas lotadas, professores com carga horária excessiva e com uma hora/aula por semana para trabalhar a língua estrangeira, continuamos defendendo que, no momento em que estamos, é preciso focar na leitura e, assim, também conseguir outros avanços linguísticos. Para o responsável da SEDUC pelo ensino do Espanhol no Estado do Ceará²⁶, “se trabalharmos tendo como foco a leitura, utilizando uma abordagem instrumental, estaremos contribuindo para o aprendizado das quatro habilidades da Língua Espanhola”. Com isso, esperamos, no futuro, poder promover um ensino de LE na escola, em que os alunos realmente estudem e aprendam a língua estrangeira para sua vida e para o mundo.

Nas OCEM (2006), no que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio (de um modo abrangente), focaliza-se a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. Embora haja a recomendação de que todas essas habilidades devam ser trabalhadas ao longo dos três anos do Ensino Médio, considera-se que “a proporcionalidade do que deve ser trabalhado nas escolas de cada região deva ser avaliado regionalmente/localmente, levando em conta as diferenças regionais/locais no que tange às necessidades”. (OCEM, 2006, p.111)

Na parte destinada ao ensino específico do espanhol, há menção de que os conteúdos destinados ao desenvolvimento da compreensão leitora, devem ser pensados:

com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele (OCEM, 2006, p.151)

²⁶ Entrevista Anexo H, página 248.

Certamente é um desafio trabalhar a língua estrangeira na escola pública, onde os objetivos, as estratégias e os procedimentos têm de estar sendo sempre repensados. É necessário haver uma convergência de idéias e objetivos entre os documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica, o projeto pedagógico da escola, os professores e também a conscientização dos alunos. Não consideramos que o uso do texto literário nas aulas de LE no Ensino Médio seja a tábua da salvação do ensino, nem tampouco seja o único recurso a ser utilizado. Acreditamos que ele pode ser um forte aliado para o sucesso do ensino/aprendizagem de línguas no Ensino Médio, principalmente como fomentador da leitura e facilitador do desenvolvimento da compreensão leitora do aluno.

Uma vez ressaltada a importância da leitura de gêneros literários, voltamos nosso olhar para o professor de E/LE, sujeito principal da nossa pesquisa, refletindo sobre a importância da sua formação constante, para que ele consiga obter êxito no desenvolvimento da competência leitora ou de qualquer outra competência de seus alunos.

1.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

1.4.1 Formação inicial

Estudos voltados para a formação do professor de língua estrangeira vêm merecendo destaque pelos pesquisadores em Linguística Aplicada (LA), principalmente devido à busca de relações entre a formação e a prática do professor de LE. E isso não muda com relação à utilização do TL, uma vez que percebemos que a “ausência do texto literário nas aulas não passa somente pelas metodologias, manuais ou professores. A discussão vai mais além: passa pela formação desses professores”. (SANTOS, 2007a, p.35).

Moita Lopes (1996) já falava que além do conhecimento teórico sobre a linguagem, o professor de língua precisa também ter conhecimento e refletir sobre os processos de ensinar e aprender línguas. O autor já afirmava que essas reflexões devem vir desde a graduação, pois “é necessário que o professor ainda em

formação envolva-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho”. (MOITA LOPES, 1996, p.184)

Gil (2005) desperta a nossa atenção para o descompasso entre os conhecimentos oriundos das pesquisas em Linguística Aplicada (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 a autora, 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 poder despertá-los, também, para uma reflexão crítica²⁷ sobre sua própria prática docente, ao fornecer a eles os resultados dessa pesquisa.

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 cursem disciplinas relativas a temas específicos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, não conseguem perceber a relação entre as leituras e discussões e a sua futura 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 no 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” (BARROS & COSTA, 2008, p.13).

Telles (2009) afirma que falta uma ação mais forte e mais ampla do poder público com relação à formação do professor. Segundo o autor,

²⁷ 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)

a falta e interesse do poder público pela formação do professor de línguas, particularmente estrangeiras, leva os alunos, principalmente da escola pública, a situações de exclusão, já que não veem sentido em aprender uma língua estrangeira e, em muitos casos, nem em desenvolver a própria língua materna. (TELLES, 2009, p.11)

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. Com 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 nossa graduação, percebemos, nas observações de aulas, que os professores “antigos” não aceitam a renovação de conteúdos e de didática trazida pelos “novatos”, entendendo-a muito mais como uma ameaça que como benefício para a melhoria do ensino daquela escola.

Com isso, percebemos que a formação docente transcende os aportes teóricos e metodológicos a serem ensinados. É preciso também construir um professor seguro e consciente do seu papel de transformador da sociedade. Segundo Freire (1996):

O que importa na formação docente não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (FREIRE, 1996, p.20)

Entendemos, também, que não é totalmente possível determinar o alcance do trabalho realizado nas disciplinas da graduação, mas podemos, principalmente 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. A maioria dos professores, informantes dessa pesquisa, foram formados no antigo currículo²⁸, mais tradicional, tendo em vista que somente duas turmas do currículo novo²⁹ já chegaram ao final do curso. 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, enquanto não os esqueciam e alguns podiam, inclusive aventurar-se em exercícios simples de crítica literária. No entanto, poucos (e felizmente havia, mesmo que às vezes fossem por talento próprio) podiam dizer que se aprofundaram nesses conhecimentos e conseguiam fazer uma crítica mais elaborada de textos literários. Poucos eram os que estavam preparados para, nas suas futuras salas de aula de E/LE, dar um tratamento didático à literatura. (...) Além disso, só uma pequena parte dos estudantes diria que se formou um leitor competente (principalmente com relação a textos em língua espanhola) nesse contexto universitário e se conseguia, em geral era por outros meios ou então antes de entrar na Universidade. (ARAGÃO, 2006, p.30)³⁰

Ainda segundo 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:

²⁸ Grade curricular do currículo antigo encontra-se no anexo B, na página 205.

²⁹ Grade curricular do currículo atual encontra-se no anexo C, na página 206.

³⁰ (...) los alumnos “recibían” muchos “contenidos” literarios a lo largo de su formación en Filología, y que estaban aptos a hablar sobre la vida y las fechas determinantes en la carrera de los autores españoles y de algunos latinoamericanos, mientras no los olvidaban, y que algunos podían incluso aventurarse en sencillos ejercicios de crítica literaria, pero pocos (y afortunadamente los había, aunque a veces por talento propio) podían decir que habían profundizado esos conocimientos y habían llegado a ejercer una crítica sólida de los textos literarios. Pocos eran los que estaban preparados para, en sus futuras aulas de E/LE, afrontar el tratamiento didáctico de la literatura. (...) Además, sólo una comunidad mínima de estudiantes diría que se formó un lector competente (sobre todo con relación a textos en lengua española) en ese contexto universitario, y si lo era, en general había alcanzado ese nivel de competencia lectora por otras vías o antes de ingresar en la carrera. (disponível em < <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0304109-105609/>>)

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 certa 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 a essa demanda. (ARAGÃO, 2006, p.298)³¹

Embora o currículo atual traga mais disciplinas voltadas à literatura, não temos como afirmar se elas dão mais subsídios aos futuros professores para trabalharem com o TL nas suas aulas de E/LE. Também não é possível afirmar se o currículo e os professores dão conta da realidade e dos desafios que o professor enfrentará ao sair da universidade. Segundo Telles (2009, p.11), “quem é responsável pela formação docente precisa conscientizar-se de que o professor deve ser educado para lidar com as tensões éticas e os desafios que encontrará ao longo da profissão”. Como a realidade da Escola Pública é muito singular, não sabemos se os professores formadores têm experiência nesse contexto de ensino/aprendizagem para fornecerem subsídios suficientes aos professores em formação para sua futura prática docente.

Refletindo sobre a realidade da formação desse professor, que pode começar a ministrar aulas, já com deficiências, não justificáveis pelo tempo de formado e do professor que já se formou há muito tempo e está afastado da universidade, entendemos que se faz necessária uma reflexão e uma mudança nas políticas públicas de formação inicial e continuada do professor de E/LE, principalmente os que atuam em escolas públicas.

³¹ El tratamiento de los textos literarios como recurso para la enseñanza no apareció en el testimonio sobre las actividades que más hicieron los alumnos en sus estudios literarios en la Universidad. Dos aspectos que consideramos fundamentales en la práctica de un profesor que recibió una formación literaria adecuada nos mostraron resultados desalentadores : En la cuestión sobre si se sentían preparados para la enseñanza de la literatura, la mayoría de los alumnos (sobre todo los que ya habían concluido sus estudios literarios o ya había salido de la Universidad) no estaba muy segura de ello o, en todo caso, no se sentía muy preparada para la actividad; En el caso de la cuestión sobre si se sentían capaces de utilizar materiales literarios en la enseñanza de E/LE hubo claramente la constatación de que de manera general no estaban preparados para ello, o no estaban muy seguros de que fueran capaces de atender a esa demanda.

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 implique em modificar suas próprias ações. Segundo Miccoli (2010a), é comum encontrar professores que abandonam sua carreira em decorrência das adversidades encontradas durante o exercício da docência. Já segundo Alvarez (2010):

Os cursos de formação de professores apresentam dificuldades para formar profissionais cientes da dimensão e dos desafios de sua profissão, capazes de se moverem com autonomia, crítica, confiança, responsabilidade e competência em um cenário de carências e demandas crescentes, principalmente, da rede pública. Ao longo da graduação de Letras, há um interesse enorme no desenvolvimento da competência linguística, em detrimento da competência profissional, restrita, usualmente, às metodologias e práticas de ensino. (ALVAREZ, 2010, p. 245)

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, entendendo que “formar um professor não é só capacitá-lo técnica e cientificamente para o exercício da profissão, mas é também criar condições para que ele se prepare para os papéis e as ações que irá desempenhar”.(OLIVEIRA, 2004, p.57)

1.4.2 Formação continuada

Outra preocupação na que tem se detido muitos pesquisadores, principalmente a partir dos anos 90, refere-se aos professores já formados que se encontram no mercado de trabalho, muitas vezes formados por um modelo antigo ou mais tradicional de ensino de línguas. Para Miccoli (2010a), os projetos de educação continuada surgem para transformar o estado deficitário do ensino de línguas estrangeiras em um ensino de qualidade. Por isso, nossa investigação será realizada com professores já formados, atuantes no Ensino Médio de Escolas

Públicas, muitas vezes carentes de programas de educação continuada ou de uma política de qualificação em geral.

Entretanto, segundo Imbernón (2010), os estudos sobre formação continuada tiveram início por volta da década de setenta, com o predomínio de um modelo individual de formação, mediante conferências ou cursos ditados. Já na década de oitenta, iniciou-se um processo de formação continuada situada, na sua maioria, em modalidades de treinamentos técnicos, em que a reflexão não era considerada parte fundamental para a formação do professor. Segundo o autor, o professor dessa época foi marcado por um modelo autoritário e hegemônico de educação tão fortemente difundido que até hoje permanece inerente aos professores, apesar dos anos que se passaram.

A partir dos anos 90, o modelo de treinamento, considerado formação continuada, se configura “como um modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades, por meio da instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros” (Imbernón, 2010, p.19). Segundo o autor, esse modelo de treinamento ainda perdura nos dias de hoje como sinônimo de formação continuada.

Somente a partir do ano 2000, a formação continuada foi vista como um meio de reflexão e (re) construção das práticas docentes inerentes e inseridas no contexto em que o professor está. Há um olhar, a partir de agora, voltado para a prática reflexiva e para o compartilhar de informações no contexto educacional para tentar vencer os desafios e melhorar o ensino.

Corroboramos a concepção de formação contínua de Vygotsky e seus seguidores, presente em Celani (2002), que entende a linguagem como prática discursiva, uma vez que “é nas e pelas práticas sociais que o homem se constitui como ser humano, isto é, desenvolve o pensamento e a linguagem”. Com isso, segundo a autora:

Ensino e aprendizagem são entendidos como inseparáveis e aprender pressupõe uma mudança no comportamento do aprendiz como resultado de interações em um contexto particular, sobre objetos específicos com a participação de todos. (CELANI, 2002, p. 25)

Assim, só através do conhecimento, do estudo, conseguiremos alcançar, compreender e transformar os contextos escolares de cada professor. O conhecimento é algo que deve estar em constante atualização e o simples fato de estar formado por um curso de Licenciatura, bem como a realização da formação continuada, não garantem o bom desempenho docente, nem asseguram mudanças na prática docente. Com isso, queremos dizer que uma formação alimenta a outra. Não há formação continuada que resolva todos os problemas do professor, sem uma boa formação inicial; assim como não há boa formação inicial que resista por toda a carreira de um professor.

A sanção da Lei 11.161, de 05/08/05, que obriga as escolas de Ensino Médio a oferecerem a disciplina de Espanhol, não só afeta o curso de formação de professores, como também a necessidade da formação contínua dos professores já formados, voltada não somente para a aplicação da teoria, mas para a realidade de cada profissional, no nosso caso em especial, o de professor de E/LE da Escola Pública.

Widdowson (1984) já falava da importância da conscientização do professor sobre sua prática, mas para alcançar esse nível de reflexão é necessária uma política de formação continuada promovida nas escolas e também na universidade, uma vez que entendemos que quanto mais formado o professor for, menos ele usará apenas sua intuição ou suas crenças na hora de ensinar uma LE e mais eficaz será sua atuação e capacidade para agir e refletir sobre sua prática dentro da sua sala de aula. Segundo Miccoli (2010a):

Hoje em dia, a cada dois anos, praticamente tudo o que um profissional sabe está ultrapassado. Por isso, a melhor maneira de manter-se atualizado é engajar-se em um processo de educação continuada. Esta oferece ao profissional o acesso às inovações na área para aplicação direta na prática. Conduzida por professores mestres e doutores, profissionais dedicados ao acompanhamento, seleção, estudo e análise crítica dessas inovações, a educação continuada filtra o que há de melhor em diversas áreas. Dessa forma, para se manter atualizado, para responder às exigências da sala de aula com seus desafios, a educação continuada é uma boa opção para acompanhar a evolução do conhecimento (MICCOLI, 2010a, p. 38)

Inclusive, segundo Miccoli (2007) em uma pesquisa realizada com quatorze professores que atuavam, em sua grande maioria, em escolas públicas

municipais e estaduais da região centro-oeste de Minas Gerais e que estavam frequentando um curso de formação continuada; os professores participantes, embora atuassem em condições de ensino nem sempre tranquilas para o exercício profissional, continuavam buscando fazer o melhor que podiam. Segundo a autora, não houve relatos desmotivados em relação à profissão e ela atribui isso ao fato de estarem “em processo de capacitação e de formação continuada (...) Ao contrário, o que foi encontrado aponta para um esforço contínuo que supere limitações e traga dignidade para o professor.”

Temos exemplos de experiências positivas com a formação contínua de professores de língua estrangeira, como por exemplo, o Programa “A formação contínua de professor de inglês: Um contexto para a reconstrução da prática”, uma parceria do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa São Paulo (SBCI), que tem por objetivo geral oferecer cursos de formação contínua, gratuitamente, a professores de Inglês de Escolas Públicas de São Paulo. O LAEL hoje também oferece a formação continuada à distância, para professores do interior de São Paulo, através do “Teachers’ link”, com os objetivos específicos, dentre outros, de auxiliar o professor a usar a língua inglesa mais adequadamente em atividades de leitura, compreensão oral e produção oral, estimulando a discussão e o compartilhamento de problemas e soluções referentes a questões de ensino e aprendizagem de inglês em escolas públicas. Segundo Celani (2009), a base teórica dos programas está pautada em quatro conceitos principais: (1) linguagem como prática discursiva; (2) participantes como agentes (e não sujeitos) de mudanças; (3) ação colaborativa baseada em diálogo e (4) reflexão crítica levando a uma visão de educação continuada como um processo sem fim.

Há também o Projeto de Educação Continuada para Professores de Inglês (PECPLI), que teve início em 2004 e é organizado pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa-MG, oferecendo aos participantes a oportunidade de partilharem dúvidas e experiências, de aprimorarem os conhecimentos da língua inglesa e da metodologia de ensino, além de fortalecerem o exercício profissional, inclusive com a construção, em conjunto, de propostas para o enfrentamento das particularidades de cada professor. Participam do projeto,

professores de inglês que atuam na rede pública e particular de ensino, dentro de Viçosa e de outras cidades. Segundo Miccoli (2010a), os participantes ressignificam suas crenças; refletem sobre o que é vivido, abrindo possibilidades de mudança; transformam sua identidade profissional, com a certeza de que a mudança tem que partir de cada um e o mais importante: a descoberta do poder de cada participante disposto a ser, verdadeiramente, um professor e, com isso, ser um sujeito ativo no processo de transformação do ensino e da sociedade.

Percebemos que a maioria dos projetos de formação continuada na área de LE está voltada para o ensino do Inglês. No entanto, há um projeto de extensão chamado “Educação Continuada de Professores de línguas estrangeiras”, mais conhecido como EDUCONLE, desenvolvido na Faculdade de Letras da UFMG, por uma equipe de docentes, monitores e professores colaboradores, que tem o objetivo geral de oferecer oportunidades de formação continuada, focada no aprimoramento metodológico e linguístico, tanto para os professores de inglês, quanto de espanhol de Escolas Públicas da rede estadual e municipal de Belo Horizonte.

Segundo Barros & Costa (2008, p.14), “um dos objetivos do projeto é promover a reflexão sobre a prática pedagógica, o que demanda revisão e amadurecimento de teorias e conceitos supostamente adquiridos na graduação”. Segundo os autores, apesar de graduados, muitos professores quando chegam ao EDUCONLE, apresentam dúvidas e questionamentos oriundos de uma formação deficiente, tanto no que se refere à metodologia, quanto ao idioma.

Ressaltamos que na organização e execução desses projetos, há o envolvimento não somente de professores e alunos dos programas de pós-graduação, bem como dos alunos da graduação, ainda em formação, oferecendo-lhes a oportunidade ímpar de fazerem uma relação entre teoria e prática, bem como o acesso a uma formação inicial reflexiva. Segundo Moita Lopes (1996), é importante que “o professor ainda em formação envolva-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho”. Além disso, Rodrigues (2010) afirma que ao participar de discussões sobre o universo educacional e suas diferentes particularidades, os professores formadores, bem como os alunos (futuros professores) se sentem instigados a buscarem novas formas para conduzirem suas aulas, considerando os diferentes contextos de seus alunos.

A Universidade Federal Fluminense em parceria com o Ministério da Educação oferece curso gratuito de formação continuada aos professores de espanhol das redes públicas de Ensino Básico do Estado do Rio de Janeiro, com início em outubro de 2010, organizado em módulos independentes com carga horária de 60 a 90h, totalizando 240 horas.

No Ceará, não há cursos de formação continuada para professores de E/LE, já em funcionamento, mas segundo o responsável da SEDUC pelo ensino de Espanhol no Estado, a Universidade Federal do Ceará tem uma proposta para negociar com a SEDUC no sentido de que ocorra uma formação continuada de 120h/a.

Segundo Fernández (2008), como os cursos de pós-graduação atendem apenas à uma mínima parcela dos professores, devido a fatores como pequena oferta de vagas, custo elevado, escassa disponibilidade de tempo para realizá-los, etc., muitos desses profissionais restringem-se somente aos estudos realizados na graduação. Cursos à distância poderiam ser uma saída, mas ainda segundo a autora, nesse caso, devem-se levar em consideração os fatores que podem interferir no processo, como: falta de disciplina dos estudantes para cumprir as tarefas com qualidade e nos prazos estipulados, falta de infra-estrutura e/ou domínio precário da utilização das tecnologias, ausência de práticas orais, dentre outros.

Contudo, entendemos que possibilidades como essa não devem ser descartadas e, sim, pensadas com mais profundidade, levando em consideração a importância da formação continuada para o aperfeiçoamento do ensino no Brasil, principalmente no que tange o ensino de línguas estrangeiras. O que não podemos é acreditar que os chamados cursos de “reciclagem” são suficientes para resolver as necessidades dos professores de espanhol. Segundo Celani (2002), embora não haja confirmação de resultados de pesquisas formais, por uma simples questão de coerência, já podemos deduzir que esses tipos de curso não contribuem, na prática, para o desenvolvimento profissional dos docentes.

A autora afirma, ainda, que a educação contínua não pode ser vista apenas como produto (resultado de cursos), mas sim como um processo que permeia todo o trabalho do indivíduo. A autora nos alerta para o fato de que:

Cursos esporádicos, seminários, oficinas, em geral, representam apenas bolsões na vida profissional do professor. São eventos nos quais resultados de avanços em campos específicos são apresentados, talvez absorvidos, novos materiais são mostrados e discutidos, até mesmo novas teorias são expostas. No entanto, entre um bolsão e outro fica o vazio, a falta de comunicação, a falta de integração com o trabalho do dia-a-dia. (CELANI, 2002, p,22)

Ou seja, embora abordem conteúdos muitas vezes necessários, não são suficientes, e não levam a uma transformação do professor, são pontos isolados, tanto na vida do professor, quanto no contexto educacional da escola, da cidade. Segundo Almeida Filho (1993), os cursos de reciclagem que algumas Secretarias de Educação promovem não são suficientes. Para o autor:

É preciso criarmos mecanismos mais duradouros em forma de projetos regionais de longo alcance com o acompanhamento de especialistas das áreas de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Não se trata de especialistas de longa experiência, mas de especialistas com formação acadêmica, experiência de ensino nos vários níveis e com pesquisa sobre aquisição e ensino de segunda língua. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 41)

Esse aperfeiçoamento exige sacrifícios e dedicação, tanto dos professores e da direção da escola, quanto das Universidades e dos Governantes responsáveis pelas políticas públicas de ensino, mas entendemos que, dessa forma, o professor pode refletir sobre suas ações, saindo do nível da intuição e das crenças, tornando-se um profissional crítico e consciente da sua prática, para modificar, atualizar e aprimorar o que realiza em sala de aula, contribuindo para um ensino de maior qualidade.

Essa formação continuada, dentro da nossa realidade, teria que começar com questões básicas como, por exemplo, qual o conceito de língua que o professor tem ou quais as concepções dele sobre o que é ensinar, para, com isso, tentar levantar suas visões sobre linguagem, aprendizagem, ensino, bem como suas dificuldades e necessidades e então descobrir qual o modelo ideal de ensino para a sala de aula deles. Segundo Celani (2009), embora não haja indicativos de que, em um futuro próximo, as condições de trabalho dos professores de línguas melhorem, quer em termos de suporte oficial, quer em relação à carga de trabalho ou às instalações físicas, é importante que os programas de formação continuada

continuem (ou comecem) o processo de recuperação da auto-estima profissional dos professores, de uma forma geral.

Segundo Imbernón (2010), se o curso for realizado deixando para o professor o esforço de contextualizar o que recebeu, a transferência para a prática não acontecerá porque é uma tarefa muito grande e “muitas vezes impossível na realidade da prática do ensino”, principalmente nas Escolas Públicas. Por isso, a necessidade de pensarmos um curso, já voltado para o contexto em que o professor se encontra, considerando os desafios e as dificuldades inerentes a esse contexto.

Antes de passar para o capítulo que trata sobre a metodologia da nossa pesquisa, gostaríamos de ressaltar que, embora a prática de ensino seja realmente exercida pelo professor, devemos considerar que não podemos culpá-lo por todos os problemas na educação, tendo em vista que há um conjunto de fatores que formam o contexto de ensino onde ele está inserido. Além da sua formação (inicial e continuada) e de suas crenças, outros fatores contextuais interferem em sua prática, como, por exemplo, as condições de trabalho, a organização da escola, a disposição da carga horária, a orientação da coordenação da escola, as crenças dos alunos, o número de alunos e de aulas semanais por turma e o investimento do Governo e da Escola no ensino da língua estrangeira.

Segundo Imbernón (2010), as políticas educacionais da formação deveriam propiciar uma nova estrutura organizativa, abandonando o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica dos professores e substituí-lo por um modelo questionador e reflexivo, no qual os professores de um contexto determinado assumam o “protagonismo merecido”. Isso, segundo o autor, implica em uma mudança nas modalidades e estratégias formadoras tradicionais, para mais além:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.(...) Isso supõe que a formação continuada deva se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e deva questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva. (IMBERNÓN, 2010, p.47)

A seguir, apresentamos o capítulo da metodologia da nossa pesquisa, detalhando os sujeitos participantes, quais instrumentos foram utilizados e como os dados foram coletados.

CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
(Freire, 1996, p.14)

Neste tópico, descrevemos a metodologia deste estudo, contemplando o tipo, o contexto e sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos que foram utilizados durante a coleta e análise dos dados.

Antes da aplicação dos questionários e da observação das aulas do corpus total, realizamos um estudo piloto, a fim de verificarmos a relevância e clareza das perguntas e para descrevermos esse momento da pesquisa, dividimos esse capítulo em Estudo Piloto e Pesquisa Atual.

2.1 Os primeiros passos: ESTUDO PILOTO

O estudo piloto foi realizado em uma escola pública estadual de Fortaleza que oferece 2h/a (de 50 minutos cada) de espanhol por semana em todas as séries do Ensino Médio. Foram observadas duas aulas em cada série de uma única escola e, portanto, de um único professor, totalizando seis observações. O critério para a escolha da escola foi a disponibilidade da professora e a proximidade da escola ao Centro de Humanidades da UECE, local onde ocorrem as aulas do mestrado.

Antes da realização das observações, fizemos uma visita à escola para pedirmos autorização à direção, à coordenação e à professora para coletar os dados

e, ainda, conhecer os alunos antes das observações, visando o mínimo de interferências no cotidiano deles durante esse período.

Para a professora, resolvemos aplicar o questionário somente depois das observações, bem como não detalhar muito a pesquisa, para não influenciá-la a agir de acordo com o objetivo do estudo. Explicamos a ela somente de qual mestrado fazíamos parte, quem era a orientadora e que o nosso estudo seria com os professores de Espanhol, egressos da UECE.

Depois disso, combinamos dois dias de observação e informamos-lhe que ao final pediríamos a ela que respondesse a um questionário e apresentasse considerações ou dúvidas sobre as questões presentes no instrumento. Neste momento, percebemos a satisfação da professora por estar contribuindo com a elaboração de um estudo que estava sendo iniciado com ela e isso também nos motivou, pois sentimos a carência e a vontade do professor, muitas vezes desmotivado pela extensa carga horária de trabalho, de se aproximar da academia.

Foram observados dois dias de aulas em cada série de uma única escola e, portanto, de um único professor, totalizando 12 h/a de observações, que ocorreram nos dias 8 e 29 do mês de Outubro de 2009, no período da tarde. Estes foram os dias e turno escolhidos pela professora, em que ela lecionava duas aulas em cada uma das séries seguidamente. As duas primeiras aulas foram no 3º ano C, as duas segundas no 1º ano F e as duas últimas no 2º ano C. As observações não ocorreram em semanas consecutivas devido à necessidade da professora de ausentar-se para uma viagem e por causa de uma reunião do conselho escolar da Instituição.

Com relação à aplicação do questionário do coordenador responsável pela área de língua estrangeira, desde o primeiro dia em que fomos à escola, foi solicitado que ele respondesse. No entanto, a cada novo encontro, o PCA (professor coordenador de área) de linguagens e códigos sempre repetia que estava sem tempo para respondê-lo e mesmo quando foi dito que ele poderia levar o questionário e responder em casa, o PCA não se mostrou receptivo. No último dia de observação, conseguimos encontrá-lo na sala dos professores e, finalmente, o questionário foi preenchido, com algumas considerações sobre o instrumento, que nos pareceram positivas e nos motivaram a fazer alterações em algumas questões, conforme falaremos na próxima seção.

É importante ressaltar que o professor participante do estudo piloto não fez parte da amostra de pesquisa final, uma vez que o objetivo do estudo era testar os questionários, a fim de verificarmos a relevância e clareza das perguntas, bem como a viabilidade e a adequação destes para a obtenção dos dados pretendidos.

2.1.1 Resultados dos questionários e observações de aulas do Estudo Piloto

Começamos esse tópico, falando do questionário respondido pelo coordenador. Embora tenha sido difícil o acesso a esse coordenador, foi importante a aplicação desse instrumento, uma vez que o coordenador sugeriu que a questão vinte, similar à questão vinte e quatro do questionário dos professores fosse reformulada, acrescentando a opção de “concordo parcialmente” para que a pessoa tivesse uma opção a mais para marcar. Mediante essa observação, alteramos tanto o questionário do coordenador, quanto do professor, para ser aplicado aos sujeitos da pesquisa.

Já nesse primeiro momento, percebemos que há um grande interesse do professor da escola pública em interagir e compartilhar suas preocupações e necessidades com os pesquisadores e, em nenhum momento, a observação foi comprometida ou prejudicada.

Apesar de o questionário do professor³² ser composto por 38 questões, a professora afirmou que não foi cansativo preenchê-lo, justificando que havia muitas questões objetivas. No final do último dia de observação, ela o preencheu em cinco minutos, tempo que consideramos ser viável para a aplicação ao número de professores total da pesquisa e também se colocou à disposição para outras possíveis pesquisas, pedindo, inclusive, para conhecer posteriormente o resultado final do estudo.

No entanto, a professora, enquanto respondia ao questionário, apresentou algumas dúvidas de compreensão com relação a algumas perguntas, o que nos motivou a modificá-las. Na questão doze, item “a”, por exemplo, a

³² Vide Anexo D, página 207.

professora entendeu que o texto literário seria utilizado para uma aula de literatura, e não como um recurso para uma aula de língua. Na questão vinte e quatro, a professora teve dificuldades, no item “I”, em compreender o que era decodificação e por isso, decidimos acrescentar, na versão final do questionário, entre parêntesis, a explicação “acesso somente ao código linguístico”. E, por fim, na questão vinte e oito, que perguntava se a escola adotava um material didático próprio, a professora colocou, mesmo sem ter a opção, que só nas duas primeiras séries do Ensino Médio e, portanto, essa foi mais uma questão reformulada acrescentando outros itens para serem assinalados.

Falaremos agora das nossas observações preliminares com relação às crenças da professora estudada sobre o uso do texto literário em aula de E/LE e sua prática docente. Conforme observamos no quadro abaixo, o que a professora disse, conforme suas crenças, nem sempre esteve de acordo com o que ela fez. Nesse quadro, selecionamos dez crenças respondidas no questionário (o que a professora disse) e de acordo com as observações (o que a professora fez), apresentamos as possíveis origens dessas crenças, detalhando-as em seguida.

	Disse	Fez	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	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	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	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
	Disse	Fez	Possíveis origens
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

Quadro 2 - Relação entre crenças e prática docente e suas possíveis origens (adaptada de NONEMACHER, 2004)

Após a visualização do Quadro 2, concluímos que as possíveis origens das crenças da professora estão, principalmente, ligadas a três fatores: (1) abordagem de ensinar, que muitas vezes está ligada à abordagem apenas gramatical do conteúdo; (2) Formação Acadêmica, 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 autoreciclagem teórico e prática do professor.

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 (pelo menos nesse período de observação), 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 textos literários e que para essas turmas o material extra produzido era para reforço gramatical ou lexical.

A professora começou lendo o texto em voz alta, proibindo os alunos de fazerem qualquer intervenção durante a leitura, pois assim provaria que eles eram capazes de responder as questões do vestibular, a maioria de gramática, mesmo que não conhecessem todas as palavras do texto, dizendo claramente que o objetivo da aula era preparar para resolver a prova do vestibular, ou seja, mais crenças foram diferentes da prática: utilizar o TL para desenvolver compreensão leitora e escrita, além da discussão sobre o tema central do texto, comentários gerais sobre o autor e a obra e resumo das ideias principais do texto. A professora sequer mencionou que antes de responder qualquer questão sobre um texto, é preciso compreendê-lo, e atribuímos isso à abordagem de ensinar com o foco na gramática. Quando os alunos terminaram de resolver, individualmente, as questões, a professora as corrigiu e só então esclareceu todas as dúvidas de vocabulário manifestadas pelos alunos, comprovando a sua crença de que trabalha com o significado de todas as palavras desconhecidas e de que o texto literário serve para ampliar o conhecimento léxico do aluno.

Percebemos, ainda, que a crença de não pedir a ajuda dos alunos durante a escolha do texto, foi compatível com a prática, o que justificamos ser pela falta de tempo, uma vez que a professora nos informou que trabalha cerca de 15h/a diárias, somando as aulas em escolas particulares e públicas.

A professora informa no questionário que o TL pode ser usado em aula exclusivamente de leitura e que para se aprender a ler em LE, é necessário desenvolver as habilidades de leitura. Diz ainda que ela as ensina, no entanto em nenhum momento a professora tentou trabalhá-las na sala, o que pode ser reflexo da sua formação acadêmica e/ou da sua falta de conhecimento sobre o assunto, o que não comprova que ela se sente preparada para utilizar o texto literário no ensino de E/LE, conforme afirmado por ela mesma.

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.

Entendemos que esse estudo piloto nos mostrou a relevância e a necessidade da realização dessa pesquisa para apresentar, inclusive para alguns professores, a falta de coerência entre suas crenças e sua prática com relação ao uso do texto literário como recurso para o ensino de línguas e para outros, o quanto o TL poderá ajudá-lo na aula de E/LE no contexto do Ensino Médio.

Além disso, e talvez, principalmente, o estudo piloto nos orientou para o aperfeiçoamento dos instrumentos a serem utilizados. Na versão final dos questionários, em anexo, utilizados na pesquisa atual, já fizemos as devidas correções dos itens mencionados acima, além de outros referentes a erros de digitação, numeração e substituição de questões.

Reformulamos também o quadro 2 para, ao invés de falarmos em origens das crenças, falarmos sobre as possíveis causas dos acordos ou desacordos entre as crenças e as ações dos professores, por entendermos que são elementos mais verificáveis durante as observações de aula.

2.2 A PESQUISA ATUAL

2.2.1 Tipo da pesquisa

A presente pesquisa pode ser classificada, quanto a seus objetivos, como descritiva. Segundo Andrade (2001, p.124), nesse tipo de pesquisa “os fatos são observados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles”, ou seja, na pesquisa descritiva, o investigador busca conhecer e interpretar, sem interferir, como ocorre o fenômeno que ele deseja averiguar.

No que concerne ao caráter de estudo, esta pesquisa se classifica como exploratória, pois, além de não intervirmos no ambiente pesquisado, ela está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. E quanto à forma de levantamento dos dados, ela é

primária, já que os dados, no contexto da pesquisa, serão levantados pela primeira vez.

Já no que se refere à abordagem do problema e à análise dos dados, classificamos nossa pesquisa como quanti-qualitativa, pois colocamos em números os resultados obtidos pelos questionários respondidos pelos professores, numa perspectiva quantitativa, ao mesmo tempo em que os analisamos, a partir das respostas das entrevistas e dos dados fornecidos pelas observações das aulas de maneira subjetiva, ou seja, numa perspectiva qualitativa.

2.2.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em 18 (dezoito) Escolas Públicas Estaduais do município de Fortaleza que oferecem espanhol no seu currículo e cujos professores são egressos do curso de letras espanhol da UECE. Parte dos egressos da nossa pesquisa foram observados durante a sua prática docente, pois acreditamos que na sala de aula seria possível encontrarmos as ações e as experiências que nos permitiriam alcançar nossos objetivos, sobretudo quanto ao uso do TL como recurso para o ensino de E/LE no Ensino Médio de Escolas Públicas.

2.2.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são dezoito professores, egressos da Universidade Estadual do Ceará, atuantes nas três séries do Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza, independente do nível de qualificação além da licenciatura. A escolha pelas três séries do Ensino Médio é importante, pois cada série apresenta sua particularidade e objetivos próprios, o que pode fazer com que o professor utilize o texto literário em uma série e não em outra.

Numeramos os dezoito sujeitos com a letra “P” seguida de números, em ordem crescente, de acordo com o ano de conclusão da graduação, conforme tabela a seguir, contendo não somente o ano de formação, mas em qual currículo o professor foi formado, tendo em vista a existência de um novo currículo para o Curso

de Letras, implantado em 2005, conforme descrevemos com mais detalhes no item 1.4.1.

Professor (P)	Ano de Conclusão	Currículo
Professor 1 (P1)	1991	Antigo
Professor 2 (P2)	1992	Antigo
Professor 3 (P3)	1998	Antigo
Professor 4 (P4)	2001	Antigo
Professor 5 (P5)	2002	Antigo
Professor 6 (P6)	2002	Antigo
Professor 7 (P7)	2003	Antigo
Professor 8 (P8)	2003	Antigo
Professor 9 (P9)	2004	Antigo
Professor 10 (P10)	2005	Antigo
Professor 11 (P11)	2008	Antigo
Professor 12 (P12)	2008	Antigo
Professor 13 (P13)	2008	Antigo
Professor 14 (P14)	2009	Antigo
Professor 15 (P15)	2009	Antigo
Professor 16 (P16)	2009	Novo
Professor 17 (P17)	2009	Novo
Professor 18 (P18)	2010	Novo

Tabela 1 - Ano de formação e identificação do currículo da graduação dos professores

Por questão do tempo de duração da nossa pesquisa, dos dezoito participantes do nosso estudo, somente três responderam a uma entrevista, além do questionário, e tiveram 12 h/a observadas, com o objetivo de contrapormos suas ações e suas crenças. Os critérios utilizados para a escolha dos três professores observados foram o tempo de término da sua graduação, escolhendo um graduado há mais tempo, um intermediário e outro graduado mais recentemente; e a atuação nas três séries do Ensino Médio. O P2 foi mais antigo escolhido, formado em 1992. P4 foi o professor intermediário escolhido, formado em 2001 e P18 foi o mais recente escolhido, formado em 2010.

Embora tenhamos encontrado um professor formado em 1991, ele só lecionava em duas séries do Ensino Médio e, com isso, o mais antigo que atendia aos dois critérios foi P2. Somente P4 ensinava em duas escolas, no entanto somente em uma ela ministrava aulas nas três séries do Ensino Médio, sendo, portanto, a escolhida para irmos observar as aulas.

Informamos, ainda, que nenhum dos professores, participantes da nossa pesquisa, trabalha com a educação de jovens e adultos (EJA) e que decidimos descartar as aulas ministradas somente no período noturno, por entendermos que o ensino de línguas nesses contextos é direcionado de uma forma diferente das outras (podendo interferir nas conclusões da pesquisa), uma vez que em conversas iniciais com os professores, a maioria afirmou adotar metodologia diferente de ensino nesses contextos, para se adequar à diferente realidade dos alunos.

2.2.4 Instrumentos³³

2.2.4.1 Questionário do Professor³⁴

Escolhemos o questionário como um dos instrumentos de coleta de dados, e o aplicamos com todos os dezoito professores egressos participantes da pesquisa e com os três coordenadores das escolas, cujas aulas foram observadas.

O questionário do professor contém trinta e nove questões objetivas e abertas, onde contemplamos questões referentes não somente à utilização do TL nas aulas de E/LE, como também questões sobre a formação inicial, crenças e prática docente, que foram analisadas quantitativa e qualitativamente. O questionário está dividido em cinco blocos: dados pessoais, formação acadêmica, experiência docente na escola pública, experiência leitora, o texto literário no ensino de línguas e o uso do texto literário no ensino de Espanhol.

2.2.4.2 Questionário do Coordenador de área³⁵

O questionário do coordenador era composto por vinte e uma questões objetivas e subjetivas, distribuídas em três blocos: dados pessoais, formação acadêmica e experiência profissional como coordenador de área. O questionário foi

³³ Todos os instrumentos utilizados na nossa pesquisa encontram-se nos anexos.

³⁴ Anexo E, página 214.

³⁵ Anexo F, página 235.

aplicado com a pessoa responsável pelo ensino de espanhol na escola, cujas aulas do professor foram observadas. Embora não seja o objetivo principal da nossa pesquisa, decidimos verificar as concepções desse profissional com relação ao ensino de E/LE, por entendermos que isso pode ser um dos fatores determinantes da atuação do nosso professor, uma vez que ele é o responsável pela supervisão do planejamento do conteúdo anual, com os conteúdos que serão ministrados nas disciplinas; e pela supervisão das ações dos professores.

2.2.4.3 Entrevista com o professor observado³⁶

Decidimos realizar, além do questionário, uma entrevista semi-estruturada, respondida por escrito, com questões pré-estabelecidas, somente com os três professores, cujas aulas foram observadas, uma vez que entendemos que assim o professor poderia expressar melhor o que pensa e, com isso, poderíamos considerar a voz desse professor na pesquisa, de uma forma mais qualitativa.

2.2.4.4 Entrevista com o representante da SEDUC³⁷

Realizamos também uma entrevista semi-estruturada com o responsável da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) pelo ensino de espanhol nas Escolas Públicas, para sabermos como está a implantação do Espanhol nas Escolas Públicas Estaduais do Ceará e, principalmente, em Fortaleza, bem como saber o que ele pensa sobre o ensino do Espanhol no Ensino Médio com relação ao desenvolvimento das quatro habilidades e do uso do TL como recurso para as aulas; e, por fim, para sabermos se há uma perspectiva de oferta de curso de formação continuada para os professores do Estado.

2.2.4.5 Protocolo de observação de aulas³⁸

³⁶ Anexo G, página 244.

³⁷ Anexo H, página 248.

³⁸ Anexo I, página 252.

O protocolo de observação de aulas nos guiou durante as observações e nos ajudou durante a coleta dos dados que seriam comparados às respostas dos questionários e das entrevistas, uma vez que entendemos que somente os dados fornecidos pelos questionários não nos permitiriam dar conta desse universo tão complexo que são as ações do professor em sala de aula. Para evitar a dispersão do foco, uma vez que dentro de uma sala de aula, há uma infinidade de aspectos que podem ser observados, decidimos acrescentar, nesse instrumento, algumas perguntas que serviram de roteiro.

As observações foram realizadas no período de Setembro a Novembro de 2010 e as modalidades dessas observações, segundo divisão realizada por Andrade (2001), foram: sistemática, pois foi estruturada, com os objetivos e fenômenos que desejavam ser estudados já delimitados; não participante, pois houve somente a observação do pesquisador, sem participação dele nos fatos; individual, por ser realizada somente por uma pessoa; e na vida real, feita no ambiente natural dos fenômenos.

Observamos 12h/a de três professores, totalizando, portanto, 36 h/a. Resolvemos estabelecer códigos para simplificar a citação durante a dissertação, conforme explicado no quadro abaixo:

Códigos das observações	
Professores observados	P2 = Professor 2, P4 = Professor 4 e P18 =Professor 18.
Séries observadas	1º = 1º ano, 2º =2º ano e 3º =3º ano.
Aulas observadas	A1 = 1ª aula, A2 = 2ª aula, A3 = 3ª aula e A4 =4ª aula.

Quadro 3 - Código das aulas observadas

Exemplos da legenda da numeração das aulas dos professores:

P21ºA1= Professor 2 - 1º ano - 1ª aula; P182ºA4 = Professor 18 - 2º ano - 4ª aula.

2.2.4.6 Protocolo de análise de material didático impresso³⁹

Utilizamos, ainda, um protocolo de análise de material didático⁴⁰, para verificar o material didático impresso utilizado pelos professores⁴¹. Dois dos professores observados (P4 e P18) utilizam, nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio, um material adotado e produzido pela SEDUC chamado “Primeiro, aprender!” e nas turmas de segundo e terceiro ano copiam o conteúdo no quadro ou levam folhas com material fotocopiado ou de produção própria. Somente um professor (P2) trabalhou com o livro “Español Esencial” da Editora Santillana nos primeiros e segundos anos e com uma apostila da “Organização Educacional FB” nas turmas de terceiros anos.

Segundo o representante da SEDUC, responsável pelo ensino do Espanhol no Estado, como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) não contempla as Línguas Estrangeiras, em 2010, a SEDUC resolveu adotar livros para compor o Banco do Livro das Escolas da rede através de recursos financeiros do Projeto Alvorada. Esta seleção aconteceu com a inscrição de obras pelas editoras, junto ao MEA (Célula de Material de Ensino e Aprendizagem/CDESC), seguida pela convocação de um pequeno grupo de professores, de sala de aula, para análise, avaliação e escolha das obras. Após selecionadas as obras, foram encaminhadas para Licitação para participam de um Pregão Eletrônico, sendo escolhido aquelas editoras que propuseram o menor preço. Na Língua Espanhola, foram licitadas 2 coleções diferentes, sendo que cada escola recebeu 25 exemplares.

Como durante à ida às escolas, essas coleções ainda não eram conhecidas pelos professores e coordenadores, decidimos analisar somente o material didático impresso usado pelo professor nas aulas observadas, portanto, nos casos em que o professor usou o livro “Español esencial”, a apostila da “Organização Educacional FB” ou o “Primeiro, aprender!”, só serão analisadas as páginas utilizadas pelo professor no dia da sua aula.

Nesse instrumento, verificamos com que frequência e quais os gêneros literários que aparecem no material, bem como o objetivo das atividades que foram

³⁹ Anexo J, página 268.

⁴⁰ Consideramos material didático, o livro, apostila ou material impresso usado pelo professor nas suas aulas.

⁴¹ Todo o material didático impresso que os professores utilizaram em suas aulas observadas encontram-se no Anexo K, página 269.

propostas no material e as competências trabalhadas pelo professor durante essas atividades.

2.2.4.7 Quadro comparativo entre crenças e prática docente⁴²

Os dados dos três professores observados foram analisados, também, através de um quadro que compara crenças e prática docente, adaptado de Nonemacher (2004). No quadro original da pesquisadora, ela apresentava uma comparação entre que o professor dizia e o que ele fazia e apontava as possíveis origens para as crenças deles. Para nossa pesquisa, adaptamos o quadro, intitulado “Quadro comparativo entre crenças e prática docente”, no qual há uma amostra do que o professor observado disse e do que ele fez, de acordo com as 12 h/a observadas de cada um, e as hipóteses, atribuídas por nós a partir das observações, para os motivos para o acordo ou desacordo entre suas crenças e sua prática docente.

2.2.5 Procedimento de coleta de dados

A primeira etapa da pesquisa foi a referente ao levantamento bibliográfico, para estudo das teorias existentes sobre a importância do uso do texto literário no ensino de línguas estrangeiras, sobre crenças e formação de professores, bem como as diretrizes oferecidas pelos documentos oficiais. Esta etapa foi essencial para o andamento da pesquisa, uma vez que forneceu os subsídios teóricos necessários para a realização do trabalho.

Após esse momento, enviamos e-mails para todos os professores que conhecíamos e, paralelamente a isso, fomos à Secretaria de Educação Básica do Ceará-SEDUC para saber quais as escolas públicas de Fortaleza que ofereciam Espanhol no seu currículo, bem como os nomes e a formação dos professores. Para nossa surpresa, segundo dados da SEDUC, grande parte dos professores de

⁴² Anexo L, página 309.

Espanhol das Escolas Estaduais de Fortaleza não são formados em Letras. São licenciados em outras áreas, porém possuem curso de espanhol com mais de 300h/a, permitindo-lhes, assim, lecionar a disciplina.

Depois entramos em contato com as escolas, a fim de localizar os professores e saber se tinham se formado na UECE e se poderiam participar da pesquisa. Através das mensagens de e-mail e das ligações telefônicas, conseguimos localizar cerca de setenta professores de Espanhol, egressos da Universidade Estadual do Ceará. Entretanto, quarenta e cinco deles estavam atuando em cursos de idiomas, escolas particulares, Universidades e Institutos Federais. Entramos em contato com os outros vinte e cinco professores restantes, que estavam atuando nas Escolas Públicas, para participarem da nossa pesquisa, entretanto quatro deles estão afastados da sala de aula para exercerem cargos no núcleo gestor da escola e dois deles não se interessaram em participar da pesquisa, restando, portanto, dezenove informantes para responderem ao questionário.

Escolhemos um deles para participar do nosso estudo piloto, a fim de testarmos os questionários. Com isso, antes da aplicação dos questionários e da observação das aulas do projeto final, realizamos um estudo piloto, conforme descrito anteriormente com mais detalhes no item 2.1, a fim de verificarmos a relevância e clareza das perguntas dos questionários, bem como a viabilidade do nosso estudo. Entretanto, os dados obtidos nesse estudo piloto, não foram considerados na análise de dados da pesquisa total, pois a função desse estudo foi exclusivamente testar nossos instrumentos.

Depois dessa fase, escolhemos, dentre os dezoito informantes restantes, três professores egressos que teriam suas aulas observadas e responderiam também a uma entrevista, para contrapor crenças e ações, conforme critérios de escolha descritos no item 2.3: tempo de formação (o mais antigo, o intermediário e mais novo formado) e atuação nos três níveis do Ensino Médio.

Após encontrarmos os sujeitos da pesquisa, aplicamos os questionários com os quinze professores, cujas aulas não seriam observadas. Os outros três professores tiveram, primeiro, suas aulas observadas no período de Setembro a Novembro de 2010 e somente em Dezembro de 2010 responderam ao questionário e à entrevista. Com isso, entendemos que a nossa interferência durante as aulas

observadas diminuiu, tendo em vista que o professor não tinha detalhes do que seria observado em suas aulas.

No que se refere à observação das aulas, observamos quatro aulas (de cinquenta minutos) de cada um dos três professores, em cada série do Ensino Médio (1º, 2º e 3º), ou seja, doze aulas em cada escola, totalizando trinta e seis observações (mil e oitocentos minutos) ao final, pois acreditamos ser um número viável para o alcance das respostas das nossas perguntas de pesquisa, uma vez que para aquele professor que só tem 1h/a semanal em cada turma, observamos um mês de sua prática docente nos três níveis do Ensino Médio.

Ressaltamos aqui que demoramos quatorze meses desde a aplicação do estudo piloto para a aplicação dos questionários e observações de aulas, tendo em vista que fomos aplicar os questionários em cada escola em que os professores sujeitos da pesquisa lecionavam mediante uma pré-marcação, realizada de acordo com a disponibilidade do professor, que demorou a acontecer por motivos particulares de cada um dos sujeitos.

Além disso, as observações não foram feitas em semana de provas, nem em semanas culturais, aumentando o tempo entre uma observação e outra. Outro fator que influenciou foi a distância de uma escola para outra que era muito grande, tendo em vista que a maioria dos professores ensinava em escolas nos bairros periféricos de Fortaleza, distantes do centro e também distantes umas das outras. Para efeito de melhor visualização do leitor, informamos que para a coleta de um só questionário, às vezes levávamos dois dias e alguns dos professores levaram meses para entregá-los com as respostas.

A etapa seguinte foi a de análise, interpretação e sistematização dos dados obtidos, além da análise do material didático utilizado pelo professor durante o período de observação. Analisamos, primeiramente, os dezoito questionários e, em seguida, os dados dos três professores observados, considerando suas respostas do bloco 6 do questionário, intitulado “Uso do Texto literário no ensino de Espanhol”, bem como as respostas da entrevista e os dados obtidos durante as aulas observadas. Alguns desses dados foram colocados no “Quadro comparativo entre crenças e prática docente”, que foi adaptado de (NONEMACHER, 2004), com as possíveis causas, atribuídas por nós, para o acordo ou desacordo entre as crenças e a prática docente.

Esclarecemos que temos dados para discutir várias crenças dos professores observados, entretanto só consideramos o bloco 6 dos questionários para a análise dos dados de P2, P4 e P18, por entendermos que era o único bloco do questionário destinado especificamente para o uso do texto literário no ensino do espanhol, além de ser composto por questões relativas às crenças passíveis de constatação através de observação da prática docente. As questões dos blocos 1 a 3 eram destinadas a caracterização dos informantes e as questões dos blocos 4 e 5 eram destinadas a obtenção de crenças dos professores sobre a importância da leitura e da literatura, mas pouco passíveis de constatação durante a prática docente, por terem caráter mais introspectivo.

Depois, analisamos somente o material utilizado durante as aulas observadas, ou seja, somente as páginas do livro ou material didático, bem como as folhas de produção própria do professor com relação à presença do texto literário e as atividades produzidas a partir dele.

Em seguida, analisamos e interpretamos os dados obtidos pelas respostas de um questionário pelos coordenadores dos professores, cujas aulas foram observadas. Depois disso, analisamos os dados da entrevista respondida pela responsável da Secretaria de Educação Básica do Ceará-SEDUC pelo ensino do Espanhol no Estado do Ceará e inserimos essa fala oficial da SEDUC durante toda a dissertação, quando foi necessário apontar como estava a situação do Ensino do Espanhol aqui no Ceará.

Ao final, apresentamos algumas diretrizes para a formação do professor de Espanhol do Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza, bem como algumas propostas didáticas para a utilização do TL no ensino de E/LE nesse contexto, sempre com o intuito de aperfeiçoamento do ensino, pois acreditamos que o trabalho acadêmico tem que não somente diagnosticar, mas também tentar apontar soluções para os problemas diagnosticados. Conforme Kleiman (2001), muitas vezes o professor, ao abrir sua sala de aula para a pesquisa, recebe críticas, porém não recebe nenhum tipo de apoio que possa realmente ajudá-lo a resolver os possíveis problemas existentes.

Os resultados obtidos na pesquisa ainda serão informados à SEDUC e à coordenação do curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual do Ceará, para que as instituições possam desfrutar das conclusões do nosso estudo, levando-os a

refletir sobre o projeto pedagógico da Universidade e das Escolas de Ensino Médio e sobre a promoção de oportunidades de formação continuada aos professores de Espanhol das Escolas Públicas do Estado. Além disso, serão planejadas ações de divulgação dos resultados, para que os professores e os coordenadores, participantes da pesquisa, tenham acesso aos dados.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática.
(FREIRE, 1996, p. 18)

Primeiramente, analisamos os questionários respondidos por dezoito professores de Espanhol, egressos da UECE para saber um pouco sobre suas crenças. Após esse momento, falaremos sobre os questionários, as entrevistas e as aulas observadas dos outros três professores (P2, P4 e P18), escolhidos conforme o ano de formação e atuação nas três séries do Ensino Médio, fazendo uma relação entre suas crenças e suas práticas em sala de aula.

Como já foi explicitado anteriormente, o questionário dos professores contou com trinta e nove questões objetivas e abertas, divididas em cinco blocos: dados pessoais, formação acadêmica, experiência docente na escola pública, experiência leitora, o texto literário no ensino de línguas e o uso do texto literário no ensino de Espanhol.

3.1 Crenças de professores egressos da UECE com relação ao uso do texto literário nas aulas de espanhol no Ensino médio e a contribuição da formação inicial para a sua prática docente

As três primeiras questões foram destinadas ao preenchimento do primeiro bloco que se referia aos dados pessoais. Dos dezoito professores (P1 a

P18) que responderam ao questionário, dezesseis são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Com relação à idade, cinco estão com faixa etária maior que trinta e cinco anos, cinco estão entre trinta e um e trinta e cinco anos, cinco estão entre vinte e seis e trinta anos e três estão com faixa etária entre dezoito e vinte e cinco anos.

As questões quatro a quinze englobam o segundo bloco: da formação acadêmica. Na questão quatro, perguntamos o ano de conclusão do curso de Letras e, com isso, observamos que quinze se formaram pelo currículo antigo e somente três pelo novo, conforme descrição dos sujeitos no item 2.3 do capítulo 2, destinado à metodologia dessa pesquisa.

As questões cinco e seis indagavam se o professor havia estudado espanhol fora da Universidade e fora do país. Na questão cinco, 78% (quatorze) afirmaram ter estudado espanhol fora da Universidade, especificando nomes de cursos de idiomas de Fortaleza e os outros 22% (quatro) responderam não ter estudado fora da Universidade. Com relação à questão seis, que perguntava se já haviam estudado fora do país, 22% (quatro) dos professores afirmaram que sim, especificando que foram para a Espanha e o restante dos 78% (quatorze) não estudaram fora do Brasil.

Na questão sete, quando indagados sobre a participação em treinamentos para professores de Espanhol, todos afirmaram já haver participado. Nas questões oito e nove que tratavam sobre a participação em congressos, somente 11% (dois) não participaram. O restante, 89% (dezesseis) participaram, mas dentre eles, somente quatro apresentaram alguma comunicação durante o evento em questão.

Na questão dez, quando perguntados se conheciam as diretrizes dos documentos oficiais que orientam o ensino do Espanhol, 67% (doze) afirmaram conhecê-las pouco e 33% (seis) afirmaram conhecê-las bastante.

As questões onze, doze e treze tratavam sobre as crenças dos professores com relação à contribuição da formação inicial deles, recebida na UECE, para o uso do TL nas aulas de E/LE, a fim de tentar respostas para a nossa segunda questão de pesquisa definida na página 26.

A questão onze perguntava se eles acreditavam que as disciplinas de literatura cursadas na Universidade os ajudavam na prática docente. 33% (seis)

responderam que pouco e 67% (doze) responderam que bastante. Aqui havia a opção de justificar a resposta e, com isso, treze apresentaram suas justificativas:

Professor	Justificativa
P1	Ajudou bastante. O conhecimento da literatura espanhola me ajudou a aprofundar o gosto pela língua.
P2	As disciplinas de literatura estudadas na Universidade me ajudaram bastante a desenvolver a produção e a compreensão escrita e com essa prática, consigo desenvolver melhor o meu trabalho como docente.
Professor	Justificativa
P4	Ajudou pouco porque faltou aprofundamento
P5	Ajudou bastante, pois o conhecimento da literatura Espanhola me auxilia quando trabalho com alguns textos de escritores espanhóis.
P7	Ajudou bastante. Foi importante para divulgar a cultura dos países hispânicos e estudar os gêneros textuais.
P8	Ajudou pouco, pois não trabalhamos literatura espanhola na escola. Trabalhamos com os textos literários apenas para trabalhar leitura e interpretação.
P9	Ajudou bastante porque a literatura é um recurso vasto e inesgotável e podemos explorá-lo bastante, criar atividades, recriar, inventar propostas novas, etc
P12	Ajudou bastante. As disciplinas estudadas nos ajudaram a compreender a língua de maneira mais usual, de modo que assim conseguimos mostrar ao aluno que não é só de vocabulário que se vive, nem tampouco de gramática. Além disso, os alunos se tornam mais interessados, pois conseguem em um pequeno trabalho de tradução e depois de interpretação, conhecer o potencial que adquiriram durante as aulas em compreender os textos em espanhol.
P14	Ajudou pouco no sentido da dificuldade de aplicar textos literários na escola pública. Tanto devido à falta de preparo (costume e falta de vontade) de ler textos dos alunos, quanto à dificuldade de obter xerox para trabalhar em sala de aula, já que não há livros disponíveis.
P15	Ajudou pouco, pois o espanhol cobrado na escola é voltado para o vestibular, o que não inclui literatura.

P16	Ajudou bastante. O modo de abordagem, os tipos de textos foram bem trabalhados no curso. Com disciplinas específicas de literatura espanhola, pude perceber o que é ideal para a sala de aula e como é possível trabalhar textos com adolescentes.
P17	Ajudou bastante. Com as disciplinas de literatura é possível flexibilizar as aulas entre gramática e literatura, podendo, assim, manter o aluno em contato direto com a língua e suas variedades.
P18	Ajudou bastante, pois havia trabalhos de exposição dos planos de aula envolvendo o conteúdo literário. Ou seja, havia uma perspectiva pedagógica das disciplinas literárias.

Quadro 4 - Crenças dos professores com relação à contribuição das disciplinas de literatura, estudadas na graduação, para a atual atividade docente deles

Percebemos que a maioria dos professores considera que as disciplinas cursadas no Curso de Letras os ajudaram na prática, entretanto, alguns consideram que elas foram importantes para a formação deles e não para utilizá-la na prática, conforme verificamos na fala de P1, P2 e P7. Já P4, P8, P14 e P15 consideram que não foram satisfatórias e chama-nos a atenção a fala de P14, ao afirmar que “ajudou pouco no sentido da dificuldade de aplicar textos literários na escola pública”. Aqui, percebemos a necessidade de, durante a graduação, os futuros professores já pensarem propostas para o ensino na escola pública, que não são as mesmas para uma aula em um curso de idiomas, em uma escola particular ou em uma Universidade. Agora se atentarmos para as falas de P5, P9, P12, P16, P17 e P18, percebemos que eles mencionaram a função didática do texto literário e isso alegrou-nos bastante, pois acreditamos que esses professores tentam levar o TL para suas aulas em escolas públicas, motivados, talvez, pelos conhecimentos adquiridos na Universidade.

A questão doze perguntava sobre a preparação dos professores para exercerem atividades com o texto literário através de três itens. No primeiro item, 17% (três) dos professores responderam que se consideram muito preparados para utilizar o texto literário como ferramenta para ensinar língua nas suas aulas de E/LE, 61% (onze) se consideram preparados e 22% (quatro) se consideram pouco preparados. Com relação a ler e a interpretar um texto literário, perguntado no segundo item, 22% (quatro) responderam que se consideram muito preparados, 72% (treze) se consideram preparados e 6% (um) respondeu que se considera pouco preparado. No último item da questão, perguntamos se eles se sentiam

preparados para selecionar os textos literários para trabalhar nas aulas de E/LE. 28% (cinco) se sentem muito preparados, 50% (nove) se sentem preparados e os outros 22% (quatro) se sentem pouco preparados. Para melhor visualização das respostas, colocamos os dados na tabela que segue abaixo.

Questões	Muito preparado	Preparado	Pouco preparado	Nada Preparado
a) utilizar o texto literário como ferramenta para ensinar língua nas suas aulas de E/LE	17% (três)	61% (onze)	22% (quatro)	0%
b) ler e interpretar um texto literário	22% (quatro)	72% (treze)	6% (um)	0%
c) selecionar os textos literários para trabalhar na aula de E/LE	28% (cinco)	50% (nove)	22% (quatro)	0%

Tabela 2 - Crenças sobre preparação para trabalhar com o texto literário

A questão treze procurava saber o que havia faltado na formação literária de cada professor e eles podiam marcar mais de uma opção, além de acrescentar outras que não estivessem explicitadas. 44% (oito) marcaram que faltou na formação literária deles mais dedicação à formação acadêmica, 83% (quinze) responderam que faltou ter lido com mais frequência, 17% (três) que faltou orientação na Universidade, 6% (um) que faltou acesso a materiais de literatura e 44% (oito) afirmaram que faltou na sua formação o ensino sobre como utilizar texto literário nas suas aulas. Para dar uma visualização mais clara aos resultados, resolvemos ilustrá-los no gráfico abaixo:

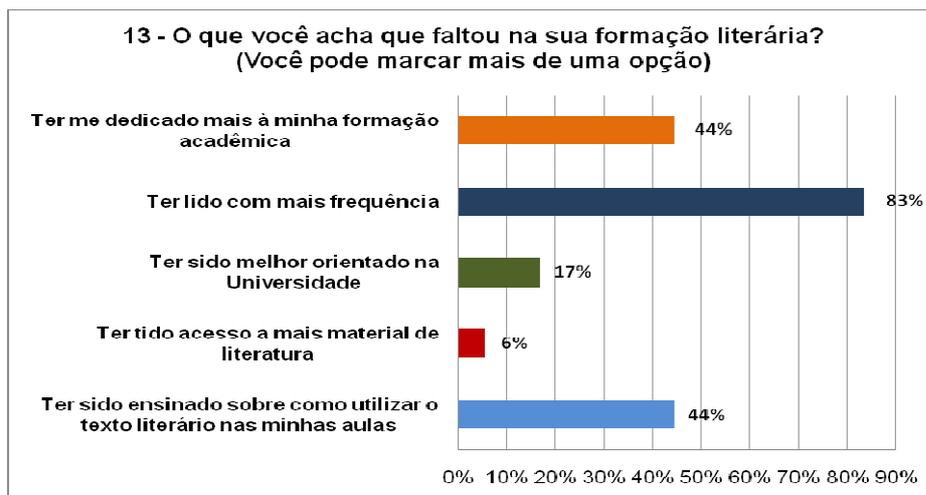


Gráfico 1 - Crenças dos professores sobre o que faltou na formação literária deles

Através da justificativa do P9, percebemos que o professor gostaria que as disciplinas de literatura na faculdade ocupassem mais espaço dentro do currículo. P9 diz que “Tive excelentes professores na Universidade, o que faltou muito foi mais tempo para explorarmos a literatura e aprender a usá-la em nossas aulas de forma prazerosa com os nossos alunos” e através da fala de P11 que diz “penso que se eu tivesse lido mais teria uma maior diversidade de opções para levar aos meus alunos”, percebemos que o próprio professor ao refletir sobre si mesmo, reconhece sua própria falha.

As questões quatorze e quinze foram realizadas para saber se o professor já havia participado de algum curso de formação continuada na Universidade Estadual do Ceará ou em outra Instituição. Nela, somente 28% (cinco) afirmaram haver participado de algum curso. Desses cinco, dois afirmaram ter participado de cursos de formação continuada na UECE e três fora da Universidade Estadual do Ceará. Como pedimos para especificarem o curso que fizeram, quatro deles citaram cursos de aperfeiçoamento e um citou um evento, ao invés de um curso de formação continuada. P2 citou o curso de “Língua, literatura e história galega”; P9 citou um curso de Educação Especial e P4 e P7 citaram cursos promovidos pela Embaixada da Espanha, em parceria com Universidades Espanholas e Brasileiras, que, conforme falamos no item 1.4.2, são cursos pontuais, com temas específicos e carga horária reduzida, não caracterizando o que chamamos de formação continuada, com temas metodológicos e linguísticos e carga horária mais extensa que atenda às necessidades pontuais dos participantes. P12 nos forneceu a resposta mais surpreendente, informando que participou do curso de formação continuada

“Semana de Humanidades”, que na verdade é um evento e não um curso. As respostas revelam que os professores desconhecem o que seja uma formação continuada e acreditamos que isso pode ocorrer porque é uma realidade muito distante deles, uma vez que, conforme falamos no item 1.4.2 não temos cursos voltados para a formação contínua do professor de Espanhol aqui no Estado do Ceará.

Agora falaremos das questões dezesseis a dezenove que fazem parte do terceiro bloco, intitulado “Experiência docente em Escola Pública”. Na questão dezesseis, quando perguntados por quanto tempo já ensinavam na rede pública de ensino, 61% (onze) afirmaram que já trabalhavam na rede pública há mais de dois anos, 17% (três) há mais de um ano, 11% (dois) há dois anos e o restante dos 11% (dois) há menos de um ano. Percebemos, portanto, que a maioria dos informantes já tem experiência no ensino em escola pública, não sendo, portanto, um ambiente novo de trabalho.

Na questão dezessete, perguntamos em quais séries do Ensino Médio os professores trabalhavam. 72% (treze) responderam que trabalhavam nas três séries, 11% (dois) que trabalhavam somente no 3º ano e 17% (três) que atuavam no 1º e no 3º ano. Na questão dezoito, quando perguntamos sobre a carga horária de trabalho semanal na escola pública, 61% (onze) responderam que trabalhavam 40 horas semanais, 22% (quatro) que trabalhavam 20 horas, 6% (um) que trabalha 12 horas e 11% (dois) que trabalham 60 horas por semana.

Na questão dezenove, perguntamos ao professor se a escola em que ele trabalha tem suas próprias orientações curriculares para o ensino de língua estrangeira. 56% (dez) responderam que não e 44% (oito) responderam que sim.

As questões vinte a vinte e três compõem o quarto bloco referente à experiência leitora do professor. A questão vinte era bem objetiva, uma vez que só perguntamos se o professor gostava ou não de ler. Todos os dezoito professores responderam que sim e na questão vinte e um, quando perguntamos o que eles mais gostavam de ler, os resultados foram diversificados conforme ilustramos no gráfico abaixo. Vale ressaltarmos que nessa questão eles podiam marcar mais de uma opção, bem como acrescentar itens que não estavam previamente citados.

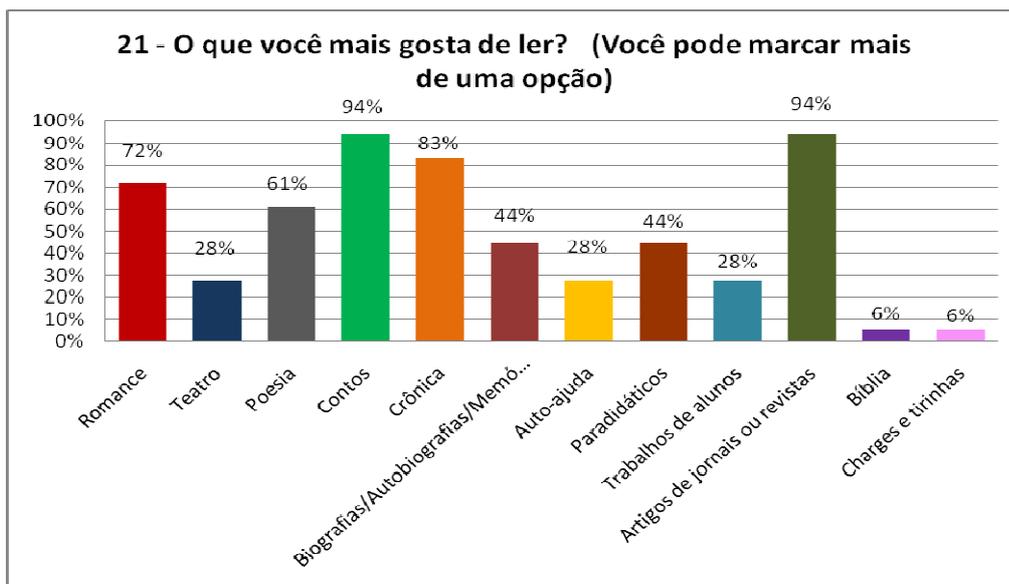


Gráfico 2 - Gêneros preferidos pelos professores para ler

Como podemos observar no gráfico, artigos de jornais/revistas e contos são os gêneros preferidos dos professores para leitura. 94% (dezessete) gostam de ler artigos de jornais ou revistas, 94% (dezessete) gostam de ler contos, 83% (quinze) crônicas, 72% (treze) dos professores disseram que gostam de ler romance, 61% (onze) afirmaram gostar de ler poesias, 44% (oito) biografias/autobiografias/memórias, 44% (oito) marcaram que gostam de ler paradidáticos, 28% (cinco) disseram gostar de ler teatro, 28% (cinco) gostam de ler auto-ajuda, 28% (cinco) informaram que gostam de ler trabalhos dos alunos, 6% (um) acrescentou que gostava de ler charges e tirinhas e 6% (um) acrescentou que gostava de ler a bíblia.

Na questão vinte e dois, perguntamos com que frequência os professores liam textos literários. 44% (oito) responderam que uma vez por semana, 17% (três) que uma vez por mês, 11% (dois) quinzenalmente, 6% (um) diariamente, 6% (um) bimestralmente, 6% (um) semestralmente e, por fim, 11% (dois) afirmaram que só liam algum texto literário quando iam utilizá-lo em suas aulas, mas sem informar com que frequência isso ocorre.

Na questão vinte e três, quando perguntamos aos professores o que eles “costumavam” ler em língua espanhola, os resultados foram diferentes dos encontrados na questão vinte e um. Aqui eles também podiam escolher mais de uma opção e acrescentar alguma outra opção que não estivesse mencionada. Para que

possamos visualizar de uma forma mais clara os resultados, apresentamos o quadro abaixo.

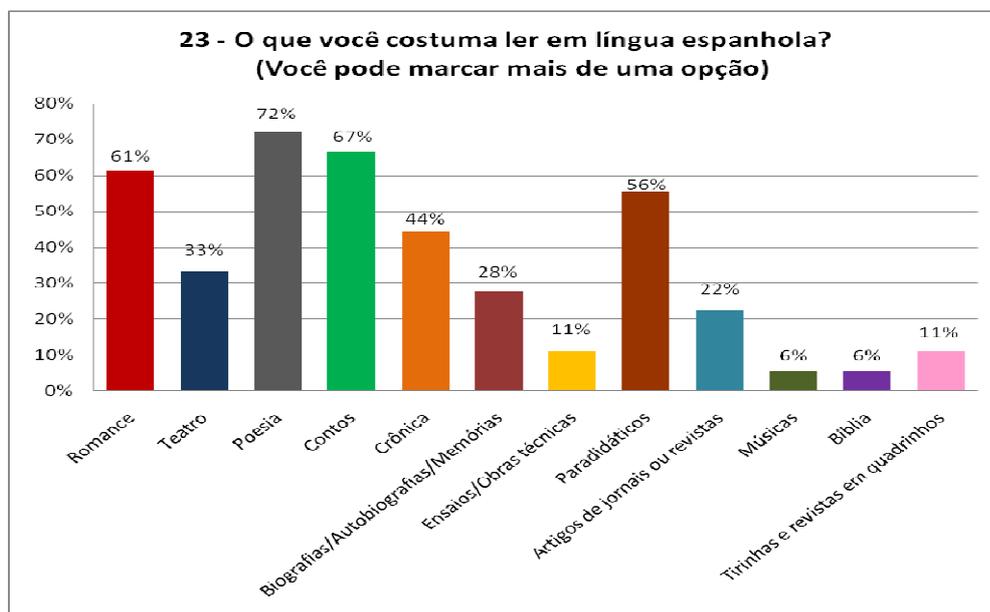


Gráfico 3 - Gêneros em língua espanhola lidos pelos professores

Como vimos no gráfico, quando se trata da leitura em língua espanhola, os professores costumam ler mais poesias e contos. 72% (treze) marcaram que costumam ler poesia, 67% (doze) afirmaram que leem contos, 61% (onze) dos professores disseram que leem romance em espanhol, 56% (dez) marcaram que leem paradidáticos, 44% (oito) leem crônicas, 33% (seis) disseram que têm o costume de ler teatro em espanhol, 28% (cinco) marcaram que leem biografias/autobiografias/memórias, 11% (dois) leem ensaios/obras técnicas, 22% (quatro) acrescentaram que têm o costume de ler artigos de jornais e revistas, 6% (um) acrescentou que lê músicas, 6% (um) acrescentou que lê a bíblia em espanhol e 11% (dois) mencionaram que têm o costume de ler tirinhas e revistas em quadrinhos na língua espanhola.

É importante observarmos aqui, que quando perguntamos aos professores, na questão vinte e um, o que eles mais gostavam de ler, os gêneros que mais se destacaram foram artigos de jornais/revistas e contos. Entretanto, quando perguntamos a eles, na questão vinte e três, o que eles “costumavam” ler em língua espanhola, contos continuam em destaque, porém aparece também a poesia. Talvez a escolha por esses dois últimos gêneros literários se deva ao fato de

que eles são justamente os mais adequados para serem utilizados em uma aula de E/LE em Escola Pública, principalmente devido a sua brevidade.

A questão vinte e quatro continha onze itens que formam o quinto bloco chamado “Texto Literário e Ensino de Línguas”. Os itens eram afirmações para os professores marcarem se concordavam ou não com o que estava escrito. Assim, conseguimos identificar suas crenças com relação ao uso do texto literário e o ensino de línguas de uma forma geral, conforme tabela abaixo:

Itens	Concordo muito	Concordo	Não tenho certeza	Discordo muito	Discordo
a) A literatura é necessária somente na formação de professores.	0%	0%	0%	50% (nove)	50% (nove)
b) A literatura é um importante recurso para as aulas de E/LE.	44% (oito)	56% (dez)	0%	0%	0%
c) A linguagem do texto literário é muito difícil.	0%	22% (quatro)	6% (um)	0%	72% (treze)
Itens	Concordo muito	Concordo	Não tenho certeza	Discordo muito	Discordo
d) O texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura.	11% (dois)	33 % (seis)	0%	0%	56% (dez)
e) O texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática.	17% (três)	72% (treze)	0%	0%	11% (dois)
f) O indivíduo deve ser proficiente na língua-alvo antes de ler textos literários.	0%	11% (dois)	22% (quatro)	0%	67% (doze)
g) Para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário desenvolver as habilidades de linguagem (vocabulário, estrutura, discurso).	0%	67% (doze)	11% (dois)	0%	22% (quatro)
h) A leitura é um processo de decodificação (acesso somente ao código linguístico).	0%	17% (três)	11% (dois)	11% (dois)	61% (onze)
i) Para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário o uso das estratégias de leitura (skimming, scanning, predicting, etc.)	0%	78% (quatorze)	11% (dois)	0%	11% (dois)

j) Para se ler e compreender um texto, é necessário ter conhecimento prévio do assunto.	0%	39% (sete)	6% (um)	0%	56% (dez)
k) Mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira.	0%	28% (cinco)	6% (um)	6% (um)	61% (onze)

Tabela 3 - Crenças sobre o texto literário e o ensino de línguas

Como podemos observar na tabela 3, no item “a”, 50% (nove) discordaram e 50% (nove) discordaram muito de que a literatura é necessária somente na formação de professores. No item “b”, 56% (dez) concordaram e 44% (oito) concordaram muito que a literatura é um importante recurso para as aulas de E/LE; a maioria, portanto, reconhecendo a importância didática do TL. No item “c”, 22% (quatro) concordaram e 72% (treze) discordaram que a linguagem do texto literário é muito difícil e 6% (um) afirmou não ter certeza, o que nos alegra muito, pois com isso percebemos que os professores, sujeitos dessa pesquisa, não possuem a crença de que a linguagem do texto literário é difícil e entendemos que, com isso, não há resistência à leitura do TL.

No item “d”, 11% (dois) concordaram muito, 33% (seis) concordaram e 56% (dez) discordaram de que o texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura. No item “e”, 17% (três) concordaram muito, 72% (treze) concordaram e 11% (dois) discordaram que o texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática. Aqui percebemos que maioria dos professores possui a crença de que o TL é importante para uma aula de gramática, porém não importante para uma aula somente de leitura, o que mostra uma visão equivocada, pois não há como não tratarmos de leitura ao lermos literatura. Conforme SOUZA (2008, p.33), “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”.

No item “f”, 11% (dois) concordaram, 67% (doze) discordaram e 22% (quatro) não têm certeza que o indivíduo deve ser proficiente na língua-alvo antes de ler textos literários. No item “g”, 67% (doze) concordaram, 11% (dois) não têm certeza e 22% (quatro) discordaram que para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário desenvolver as habilidades de linguagem (vocabulário,

estrutura, discurso). Já no item “h”, 17% (três) concordaram, 11% (dois) não têm certeza, 11% (dois) discordam muito e 61% (onze) discordaram que a leitura é um processo de decodificação. Embora seja minoria, percebemos que os professores que concordaram ou que não têm certeza com relação a essa assertiva, podem ter uma concepção de leitura diferente da que consideramos para o desenvolvimento da competência leitora do aluno, que é aquela cujo significado do texto se dá a partir do sentido gerado pela constante interação entre o texto e o leitor.

No item “i”, 78% (quatorze) concordaram, 11% (dois) afirmaram que não têm certeza e 11% (dois) discordaram que para se aprender a ler em uma língua estrangeira é necessário o uso das estratégias de leitura. No item “j”, 39% (sete) concordaram, 6% (um) não tem certeza e 56% (dez) discordaram que para ler e compreender um texto, é necessário ter conhecimento prévio do assunto. No último item, o “k”, quando afirmamos que mesmo não sendo bom leitor em língua estrangeira, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira, 28% (cinco) dos professores concordaram, 6% (um) afirmou não ter certeza e 61% (onze) discordaram, o que nos mostra que os docentes acreditam que o aluno traz estratégias da leitura em língua materna para a leitura em língua estrangeira.

O sexto e último bloco intitulado “Uso do Texto literário no ensino do Espanhol” comportou as questões vinte e cinco a trinta e nove, em que perguntamos sobre a prática docente dos professores com relação ao uso do texto literário. Eram questões objetivas, porém com opção de justificar a resposta, para, com isso, apresentarmos, quando possível, a voz dos professores durante a análise.

A questão vinte e cinco indagava ao professor com que frequência ele utilizava o texto literário nas suas aulas de espanhol. 89% (dezesesseis) responderam que às vezes e somente 11% (dois) responderam que sempre. Com isso, percebemos que embora 44% (oito) dos professores tenham respondido no item “b” da questão anterior que concordam muito e 56% (dez) que concordam que a literatura é um importante recurso para as aulas de E/LE, o texto literário não é muito utilizado por eles em suas aulas, o que nos sinaliza que nem sempre o que os professores acreditam (crenças) está de acordo com o que eles fazem (a prática docente).

A questão vinte e seis pedia que, se eles usavam pouco o texto literário nas suas aulas, explicassem o motivo. Eles podiam marcar mais de uma opção, bem

como acrescentar algum outro motivo que não estivesse exposto na questão para assinalar. O gráfico abaixo ilustra os resultados.

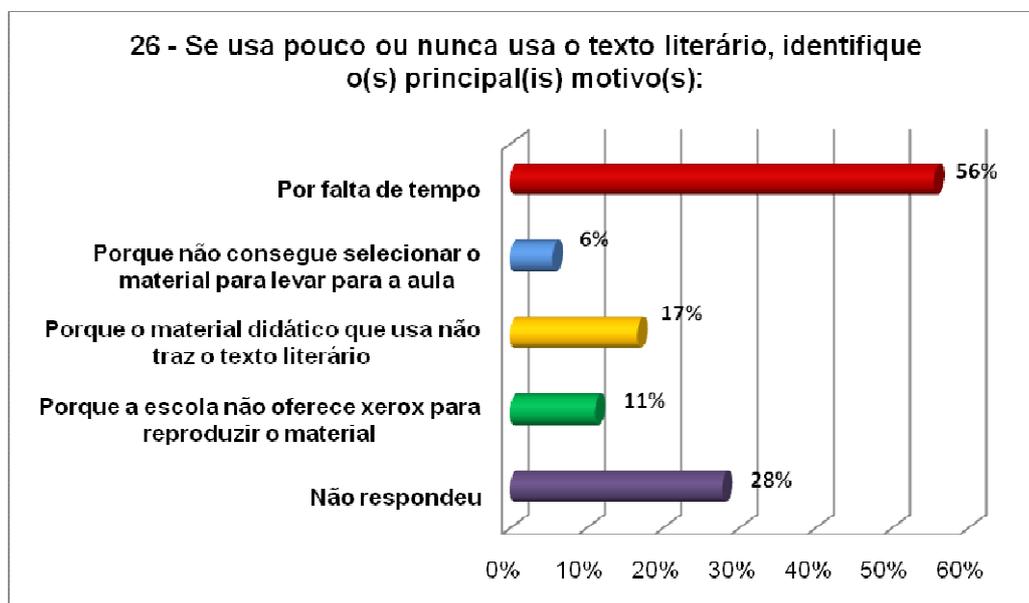


Gráfico 4 - Motivos para o pouco uso do texto literário nas aulas de E/LE

Observamos que 56% (dez) marcaram falta de tempo como motivo para usarem pouco o texto literário, 6% (um) assinalou que não consegue selecionar o material para levar, 17% (três) mencionaram que o material didático que utilizam não traz o texto literário, 11% (dois) apontaram como motivo o fato da escola não oferecer fotocopiadora para reproduzir o material e 28% (cinco) não marcaram nenhum item. Entendemos que os professores, em geral, sempre atribuem suas carências à falta de tempo para uma melhor didática, entretanto, muitas vezes percebemos que eles não conseguem pensar em algo diferente do que eles estão acostumados a fazer e a ver em materiais didáticos já prontos, o que poderia justificar, inclusive, a não resposta de cinco informantes. Entretanto, convém destacarmos aqui que a maioria dos professores que têm acesso a algum material didático, espera que nele estejam todas as receitas prontas, inclusive para o uso do texto literário. Segundo Santos (2007b), o lugar e o papel do TL, na sala de aula, são determinados, muitas vezes, pela metodologia e enfoque dado no material didático, portanto, quando inexistem essas orientações, o professor não sabe o que fazer com o TL ou utiliza-o apenas para abordagens gramaticais. Segundo a autora,

Essa ausência ou sub-utilização do discurso literário nas aulas de E/LE pode ser explicada, historicamente, através da evolução das metodologias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. O lugar e o papel do

discurso literário é determinado pelos enfoques metodológicos que orientam o material didático e, conseqüentemente, as atividades propostas em sala de aula. (SANTOS, 2007b, p. 376)

Na questão vinte e sete, perguntamos aos professores em quais séries do Ensino Médio eles trabalhavam com o texto literário. 67% (doze) afirmaram usar o texto literário em todas as séries do Ensino Médio. Vale ressaltar que dos doze professores que marcaram essa opção, dois trabalham apenas somente no 3º ano e três no 1º e no 3º ano, o que não condiz com a resposta de dizer que trabalha com o TL nas três séries. Os outros 33% (seis) afirmaram que só não trabalhavam com o texto literário no 1º ano. Isso pode ser atribuído ao fato de que, nos primeiros anos, as escolas públicas utilizam o material “Primeiro, aprender!” que não traz textos literários, conforme falaremos com mais detalhes no item 3.2, na parte destinada à descrição do material utilizado pelos professores observados. É importante destacarmos aqui que segundo Santos (2007b):

Ao não propor atividades de leitura como texto literário, o professor de E/LE faz propostas que ignoram o gênero literário e a questão tipológica, esquecendo-se que todos os gêneros são importantes para formar leitores autônomos e capazes de ler nas entrelinhas. (SANTOS, 2007b, p.379)

Na questão vinte e oito, queríamos saber quais os gêneros literários que o professor selecionava para desenvolver atividades em sua sala de aula. Aqui o professor também podia marcar mais de uma opção, bem como acrescentar alguma outra opção inexistente nas opções estabelecidas. Para melhor visualização dos dados, antes que passemos às discussões da questão, ilustramos as respostas no gráfico a seguir. O que nos chamou atenção nessa questão é que 28% (cinco) dos informantes acrescentaram outros gêneros textuais considerando-os literários (ainda que não fossem); embora no enunciado da questão pedíssemos somente os gêneros literários.

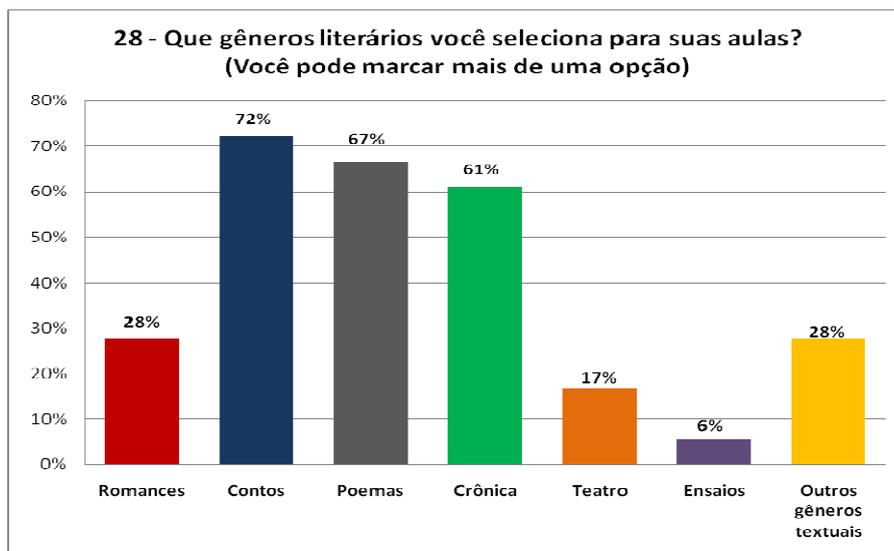


Gráfico 5 - Gêneros literários selecionados pelos professores para suas aulas

Observamos que 28% (cinco) dos professores levavam romance para suas aulas e quatro deles explicaram que levavam apenas trechos dos romances, uma vez que não há muito tempo para trabalhar o romance completo em sala de aula, as bibliotecas das escolas não oferecem os livros e os alunos não possuem recursos financeiros para tirarem fotocópias.

72% (treze) informaram que selecionavam contos para suas aulas e outros 67% (doze) informaram que levavam poemas. Os resultados são coerentes com os apresentados na questão vinte e três, quando os professores responderam o que costumavam ler em espanhol. Ressaltamos, mais uma vez, que a preferência por esses gêneros literários pode ser atribuída ao fato de que como muitos deles só têm 1h/a semanal com cada turma, os gêneros literários com textos mais curtos se tornam mais viáveis.

Albaladejo (2007) e Mendoza (2004, 2007) ratificam essa ideia de trabalhar com textos curtos. Segundo Albaladejo (2007), para os alunos de nível inicial, devemos selecionar textos simples e breves, como poemas, fábulas, contos, histórias curtas e, inclusive, fragmentos de romances que não apresentem grande dificuldade, com a finalidade de que o aluno seja recompensado por seu esforço e que se motive a continuar lendo.

61% (onze) marcaram a opção crônica, 17% (três) informaram que selecionam teatro para suas aulas e 6% (um) afirmou que leva ensaios para suas aulas de E/LE. Como falamos anteriormente, 28% (cinco) dos professores

acrescentaram outros gêneros textuais considerando-os literários, como receitas, notícias, carta, anúncios e horóscopo. Esses gêneros deveriam ser citados apenas na questão vinte e nove que tratava dos gêneros textuais. Entendemos, com isso, que esses professores podem não conhecer, devidamente, o conceito de gêneros literários e, por isso, mencionaram esses outros gêneros como sendo literários.

Na questão vinte e nove pedíamos que o professor nos informasse os gêneros textuais trabalhados por ele em sala de aula. Assim como em questões anteriores, eles podiam marcar mais de uma opção, bem como acrescentar outras que não estivessem mencionadas na questão. As respostas estão ilustradas no gráfico abaixo para uma melhor visualização.

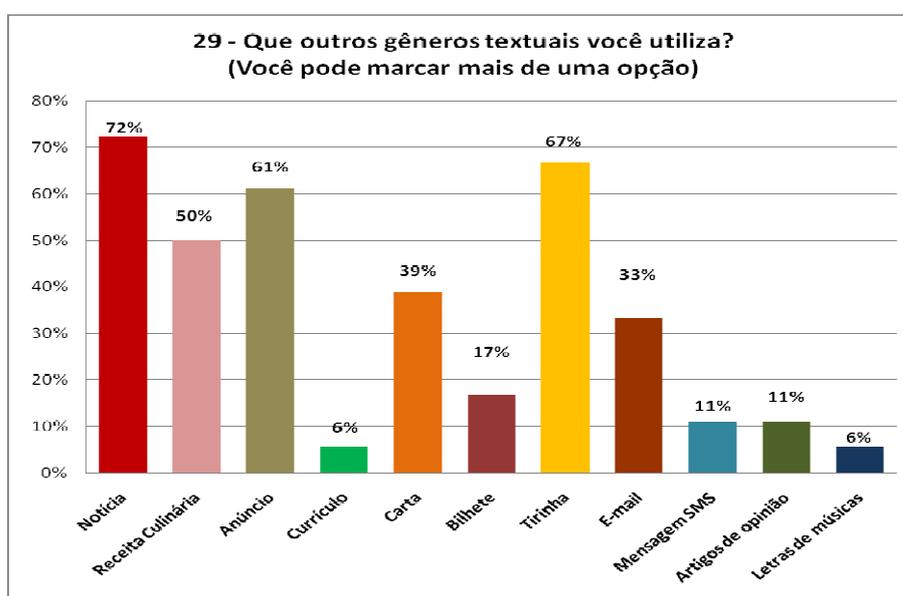


Gráfico 6 - Gêneros textuais selecionados pelos professores para suas aulas

Percebemos, portanto, que 72% (treze) dos professores disseram que trabalhavam com notícia, 50% (nove) marcaram que levavam receita culinária para suas aulas, 61% (onze) disseram que trabalhavam com anúncio, 6% (um) marcou que levava currículo para suas aulas, 39% (sete) marcaram a carta, 17% (três) marcaram o bilhete, 67% (doze) disseram que usavam as tirinhas nas suas aulas, 33% (seis) marcaram e-mail, 11% (dois) marcaram mensagem SMS, 11% (dois) acrescentaram que levavam artigos de opinião e 6% (um) acrescentou que levava letras de músicas para suas aulas. Observamos, portanto, a preferência por gêneros, cujos temas trazidos variam de acordo com a época em que foram produzidos, como notícia, anúncio e tirinhas. Segundo Souza (2008),

Isso se deve à atualidade de seus temas que favorece as atividades de debate e apresenta mostras atuais do emprego do vocabulário e das estruturas da língua-alvo. Contudo, o texto literário pode propiciar igual possibilidade de desenvolver o debate e permitir o acesso às estruturas gramaticais e lexicais correntes por ser mostra autêntica da língua, além de permitir a percepção da realidade por meio do olhar de diferentes autores, pertencentes a épocas e localidades diferentes. (SOUZA, 2008, p. 21)

Na questão trinta, perguntamos se a escola em que o professor trabalhava adotava um material didático para o ensino do Espanhol no Ensino Médio. 61% (onze) disseram que a escola adotava material para o 1º ano, especificando que o material era o “Primeiro, aprender!”; 28% (cinco) disseram que não havia material adotado em nenhuma das séries e 11% (dois) afirmaram que havia material didático adotado em todas as séries do Ensino Médio.

Na questão trinta e um, pedíamos que os professores que trabalhavam com material didático especificassem se esse material continha textos ou fragmentos de textos literários. Nessa questão, somente treze responderam, tendo em vista que os outros cinco, conforme dito na questão anterior, não trabalhavam com nenhum material didático. Com isso, dos treze professores, cinco responderam que não havia textos literários; cinco afirmaram que havia poucos e três afirmaram que havia muitos textos literários ou fragmentos de textos literários nos materiais didáticos que eles usavam.

Na questão trinta e dois, perguntamos de onde o professor selecionava o texto que ele usava para trabalhar a leitura nas suas aulas de espanhol. Assim como ocorreu em outras questões, ele podia marcar mais de uma opção, bem como acrescentar outras. O item mais marcado foi a internet, conforme verificamos no gráfico abaixo.

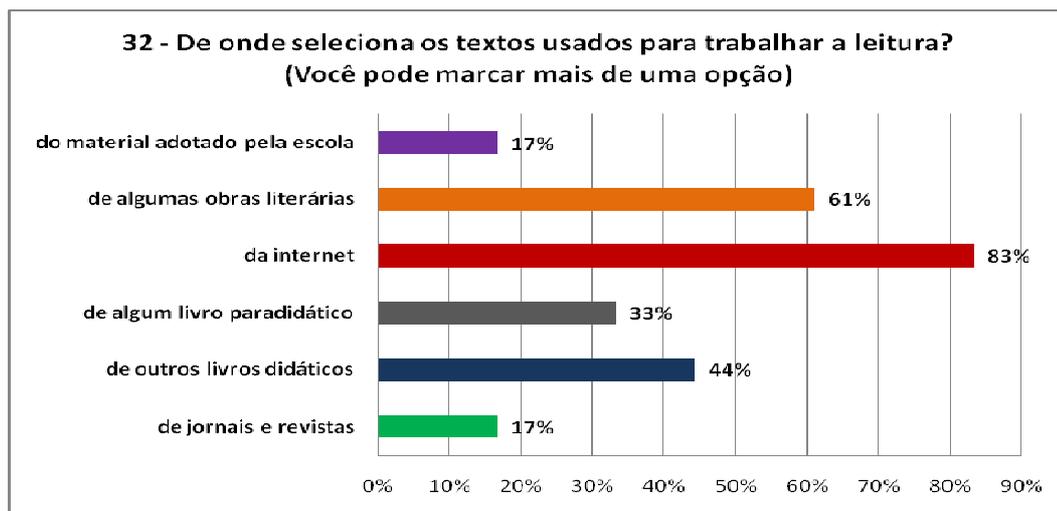


Gráfico 7 - Origem dos textos selecionados pelos professores para trabalhar leitura

Através dos resultados apresentados no gráfico, observamos que 17% (três) afirmaram que retiravam os textos do material didático adotado pela Escola. Esses três professores que marcaram esse item foram justamente os três que na questão anterior responderam que havia muitos textos literários no material adotado pela Escola. 61% (onze) afirmaram que selecionam os textos para trabalhar leitura de algumas obras literárias, o que nos parece positivo, por entendermos que eles reconhecem a importância e a aplicabilidade do texto literário para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. 83% (quinze) disseram retirar esses textos da internet. Esses dados não nos surpreenderam, uma vez que entendemos que com o pouco tempo disponível para o planejamento das aulas devido a pesada carga horária de trabalho dos professores descrita na questão dezoito, a internet entre como um aliado na seleção de textos. No entanto, não podemos afirmar se os textos trabalhados eram literários ou não. 33% (seis) afirmaram selecionar seus textos em livro paradidáticos. 44% (oito) acrescentaram que tiram os textos para trabalhar a leitura de vários livros didáticos de Espanhol e outros 17% (três) de jornais e revistas.

Na questão trinta e três, perguntamos com que frequência os professores utilizam fragmentos de obras literárias. 56% (dez) responderam que às vezes, 28% (cinco) responderam que raramente, 11% (dois) respondeu que sempre e 6% (um) respondeu que nunca utiliza fragmentos de obras literárias. Como havia opção para justificar a resposta, P1 marcou a opção raramente e colocou que “só uso fragmentos quando se trata de um romance”, P11 disse que utiliza raramente porque

“o tempo é muito curto e há o receio de que os alunos não se interessem devido o não hábito pela leitura”; P8 disse que utiliza raramente e que “o tempo é que não permite que trabalhem com a literatura” P14 também marcou raramente e disse que “a única coisa que os alunos gostam de ler é letra de música”. P16 disse que usa às vezes porque “fragmentos não são fáceis de se compreender”; P4 também mencionou que usa às vezes “por causa do pouco tempo”. P13 também marcou às vezes e disse que “uma aula por semana não permite que o professor leve muita coisa diferente do já determinado”. P17 também marcou às vezes e atribuiu ao tempo o motivo para não levar tantos fragmentos para suas aulas, afirmando que “o tempo é muito curto e não nos permite uma discussão do tema”. P11 e P2 foram os únicos a afirmar que sempre utilizavam fragmentos. P11 justificou dizendo que era a única forma viável de levar o texto literário, por “ser impossível utilizar o texto completo em tão pouco tempo de aula”.

As respostas nos mostram, portanto, que os professores têm a falsa crença de que não é possível trabalhar com parte do texto literário e não reconhecem a importância de trabalhar com esses fragmentos de textos literários no contexto do Ensino Médio, principalmente quando as obras são extensas, como é o caso dos romances ou de alguns contos muito longos. O pouco tempo de aula semanal é justamente o que deveria motivar essa seleção de texto e não o motivo de desmotivação. O fato de não dar tempo de ser trabalhado em uma só aula, pode levar o professor a planejar trabalhar com o texto em duas semanas, quando teria duas aulas. Entendemos que quando bem selecionados, os fragmentos podem despertar o aluno para a leitura literária e para o desenvolvimento da sua compreensão leitora. Segundo Souza (2008):

É importante mencionar que o texto literário vem passando nos dias atuais por um processo de dessacralização, o que possibilita aos professores e aprendizes entrarem em contato com o que ele guarda de mais íntimo, via que se dá não só por meios linguísticos, como também criativos e estratégicos. Há um outro caminho para chegar ao texto literário que é através da sua valorização desde um ponto de vista respeitoso, porém não reverencial que nos permite trabalhar com as obras, bem como com seus fragmentos, reconhecendo sua autenticidade. (SOUZA, 2008, p.30)

Na questão trinta e quatro, perguntamos se o professor pede a opinião dos alunos na hora de escolher os textos literários para levar para a sala de aula. 56% (dez) informaram que nunca os alunos participam da escolha dos textos

literários a serem levados para a sala. Desses dez, seis justificaram a resposta informando que não consultavam os alunos porque eles não têm conhecimento sobre literatura ou não têm maturidade para reconhecer a importância da leitura. Os outros 44% (oito) informaram que às vezes pedem a opinião de seus alunos. Desses oito professores, três disseram que nas vezes que pediram para os alunos ajudarem na escolha, eles não manifestaram interesse; um professor falou que os alunos não se sentem à vontade para expressar suas opiniões diante dos outros; dois disseram que os alunos ao serem convocados para participar da escolha se sentem prestigiados e tentam buscar informações sobre o texto para poder opinar e os outros dois professores não justificaram suas respostas.

Aqui, percebemos que as crenças de parte dos professores revelam que, na maioria das vezes, eles não consideram importante a opinião que do aluno ou não acreditam que ele seja capaz de opinar sobre um TL. Os professores esquecem de considerar que para atrair os alunos para a leitura do TL, é importante que o professor traga textos que sejam de interesse dos alunos. Como os professores podem prever isso, sem a consulta prévia aos alunos? Embora talvez esses alunos possam não conhecer o nome de um romance, de um conto ou de um poema; eles podem expressar que temas os atraem e, com isso, guiar o professor para a escolha do TL mais compatível ao nível de conhecimento e à preferência dos alunos.

Na questão trinta e cinco, perguntamos se o professor informa aos alunos, antes das atividades de leitura sobre os objetivos da aula. Consideramos importante que o aluno saiba dos objetivos de uma aula de leitura, para que a compreensão leitora ocorra de maneira eficaz e consciente. Segundo Souza (2008), no contexto escolar, “boa parte das vezes o aluno inicia sua leitura sem ter idéia de onde quer chegar e, portanto, nem se cogita a maneira como se irá chegar à compreensão, ou seja, as estratégias de leitura que poderia utilizar”. As respostas nos pareceram positivas, já que 83% (quinze) disseram que sim, justificando que consideram importante que o aluno “já saiba o que o professor quer que ele faça”, “para que eles sejam conscientes dos objetivos que queremos alcançar com a aula”, justificando também que assim os alunos “rendem mais durante as atividades” e “realizam as atividades de maneira mais satisfatória”. Somente 17% (três) disseram que não, justificando que gostam, primeiro, de saber o que eles entenderam do texto e depois ouvir sugestões dos alunos sobre o que fazer com o texto.

Na questão trinta e seis, perguntamos que atividades o professor realiza quando leva um texto literário para suas aulas. Os resultados estão no gráfico abaixo:

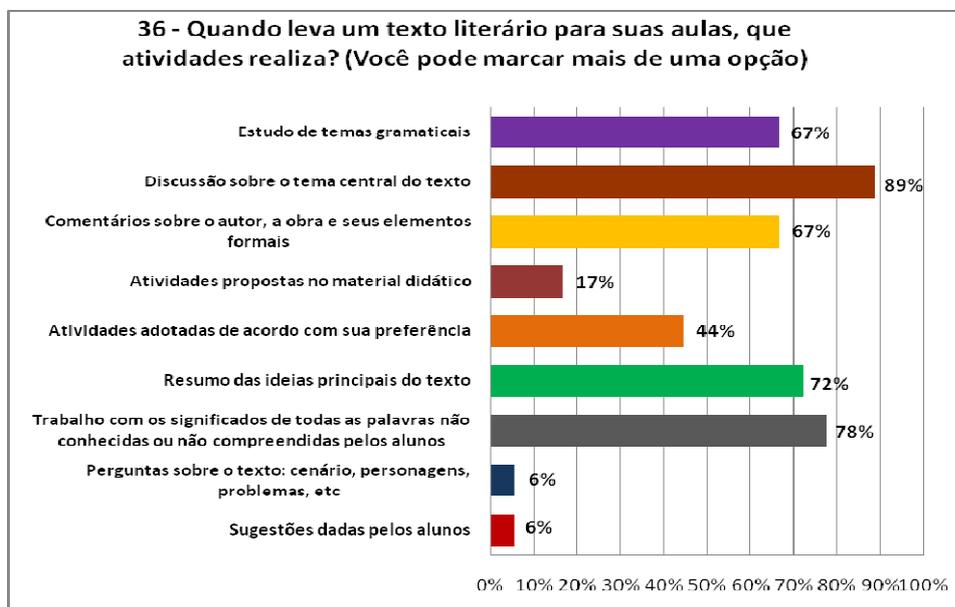


Gráfico 8 - Atividades realizadas com o texto literário

Como vimos, 67% (doze) afirmaram que trabalham com temas gramaticais; 89% (dezesseis) que discutem sobre o tema central do texto; 67% (doze) afirmaram que realizam atividades relacionadas a comentários sobre o autor, a obra e seus elementos formais; 17% (três) que realizam as atividades propostas no material didático; 44% (oito) que realizam atividades de acordo com a sua preferência, ou seja, elaboradas pelos próprios professores; 72% (treze) disseram que trabalham com o resumo das idéias principais do texto; 78% (quatorze) afirmaram que trabalham com os significados de todas as palavras não conhecidas ou não compreendidas pelos alunos; 6% (um) afirmou que trabalha com perguntas sobre o texto: cenário, personagens, problemas, etc. e 6% (um) acrescentou que trabalha de acordo com as sugestões dadas pelos alunos.

Vale ressaltarmos que, como o professor podia escolher mais de uma opção, os resultados mostraram que um professor que trabalha com temas gramaticais, por exemplo, pode trabalhar também com os resumos das idéias principais do texto, bem como discutir o tema central do texto ou adotar atividades segundo sua preferência.

Na questão trinta e sete, os professores informaram com qual finalidade utilizavam o texto literário nas suas aulas de E/LE. O professor, assim como em outras questões, podia marcar mais de uma opção e acrescentar outros pontos. Os resultados estão melhor visualizados no gráfico abaixo:

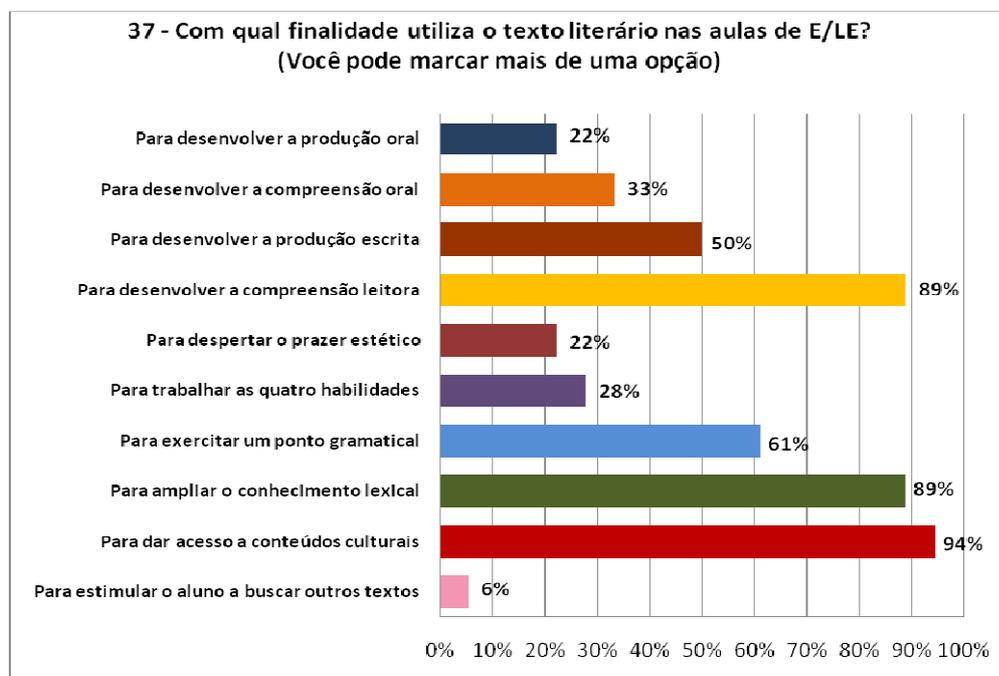


Gráfico 9 - Finalidade para o uso do texto literário nas aulas de E/LE

Após análise dos dados, percebemos que 22% (quatro) disseram que utilizavam o texto literário para o desenvolvimento da produção oral; 33% (seis) para desenvolver a compreensão oral; 50% (nove) para desenvolver a produção escrita; 89% (dezesseis) informaram que utilizavam o TL para o desenvolvimento da compreensão leitora; 22% (quatro) para despertar o prazer estético; 28% (cinco) para trabalhar as quatro habilidades; 61% (onze) para exercitar um ponto gramatical; 89% (dezesseis) para ampliar o conhecimento lexical; 94% (dezessete) para dar acesso a conteúdos culturais e 6% (um) acrescentou que usa o TL em suas aulas para estimular o aluno a buscar outros textos literários.

Percebemos os professores têm a crença de que o texto literário deve ser utilizado principalmente para promover o acesso do aluno a conteúdos culturais, promover o desenvolvimento da compreensão leitora do aluno, ampliar seu conhecimento lexical, mas também para exercitar um ponto gramatical. Dentre os que mais foram citados, chama-nos a atenção a utilização do TL para a promoção cultural. Corroboramos as idéias de Santos (2007b), no sentido de que:

Não discordamos do valor cultural do texto literário. Porém, todo e qualquer texto se produz dentro de uma cultura específica e adquire os sentidos da cultura em que foi produzido, pois quem usa a linguagem, o faz de algum lugar determinado social e historicamente. Por conseguinte, todo e qualquer texto é instrumento para o ensino de questões culturais e não somente o literário. Entretanto, a sociedade vê o texto literário sob o status de cultural, - por causa da concepção humanística do termo cultura - e, como consequência, esse passa a ser, então, o objetivo principal da sua utilização em sala de aula. (SANTOS, 2007b, p. 375)

Percebemos, ainda, que os professores não percebem que o prazer estético causado pela leitura do texto literário é o que o torna diferente de outros textos e segundo Santos (2007b, p.375), “deve ser ressaltada quando o professor formule propostas para a compreensão leitora”.

Na questão trinta e oito, perguntamos o que mais motivava o professor para usar o texto literário nas suas aulas, a fim de sabermos os fatores que o influenciaram para o uso do TL na sua prática docente. Assim como em outras, nessa questão, os professores podiam marcar mais de uma opção, bem como acrescentar o que não estivesse como opção a ser marcada.

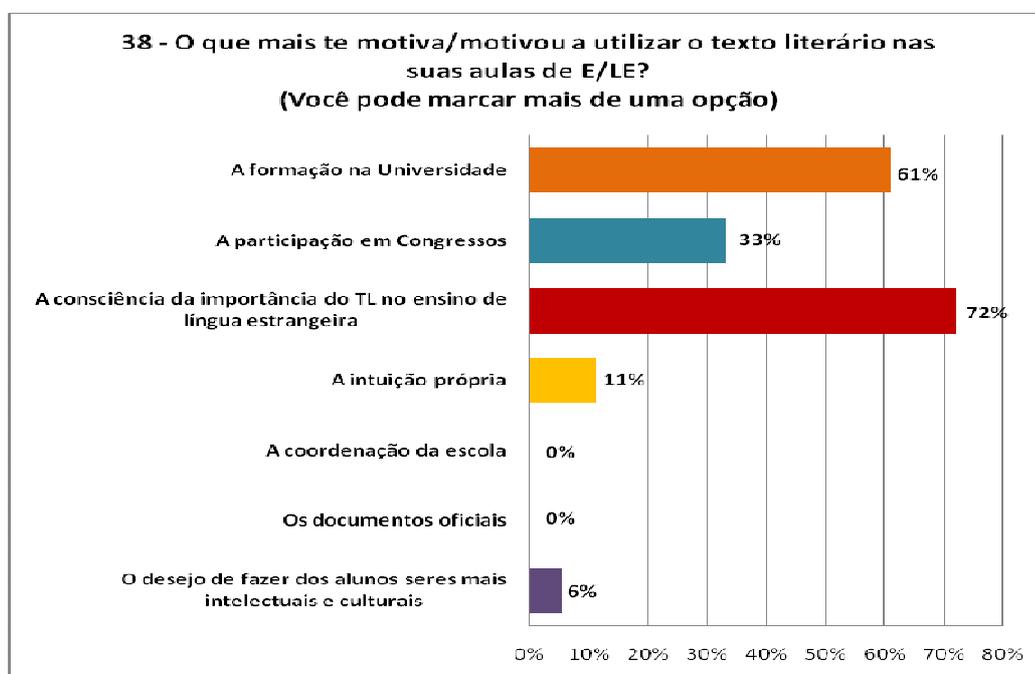


Gráfico 10 - Motivação para o uso do texto literário nas aulas de E/LE

61% (onze) acreditam que a formação na Universidade foi determinante para a motivação para o uso do TL em suas aulas; 33% (seis) apontaram a participação em congressos; 72% (treze) atribuíram a motivação à consciência da

importância do TL no ensino de línguas estrangeiras; 11% (dois) à intuição própria e 6% (um) atribuiu sua motivação ao desejo de “fazer dos alunos seres mais intelectuais e culturais”.

Chamou-nos atenção o fato de que nenhum dos informantes atribuiu sua motivação à coordenação da escola ou aos documentos oficiais. Isso pode ser reflexo do que descrevemos no primeiro capítulo, mas especificamente no item 1.3.5, quando ressaltamos que nos documentos oficiais mais atuais, como as OCEM (2006) e as MCEM-CE (2009), há menção e indicação do uso de gêneros textuais, inclusive os literários, somente na parte referente ao ensino de língua portuguesa, deixando, portanto, uma lacuna nas orientações para o ensino do Espanhol. Mas também, pode ser reflexo do não conhecimento dos documentos oficiais, por parte dos professores.

Pedimos, ainda, que os professores justificassem suas respostas, porém só P14 justificou, afirmando que a maioria dos seus alunos não sabe ler textos nem na língua materna, o que dificulta o trabalho do professor de línguas. A fala do professor reflete o que dissemos também no primeiro capítulo, no item 1.3.3, quando apontamos os resultados do INAF (2009) e do SPAECE (2009), que retratam o baixo índice de alfabetismo da população brasileira e cearense, respectivamente. Abaixo segue a fala do professor na íntegra e logo em seguida um gráfico para melhor visualização dos dados.

A boa vontade e dedicação de alguns profissionais de ensino não são suficientes para mudar a difícil realidade da escola pública. A maioria dos alunos não tem o costume de ler e não sabem fazer interpretações textuais nem na língua materna. A base nas disciplinas de literatura que aprendi na UECE foi ótima, mas a batalha do dia a dia é bem mais dura. Mas tento fazer o melhor. (Professor 14 - P14)

Na última questão, a trinta e nove, perguntamos se os professores ensinavam as estratégias de leitura para seus alunos e pedimos que justificassem suas respostas, com o objetivo de sabermos se ao trabalharem leitura, sabiam da importância das estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora do aluno. Consideramos importante a apresentação e o ensino de estratégias de leitura que facilitem o processo de compreensão do texto literário. Segundo Solé (1998, p. 70), “se as estratégias de leituras são procedimentos e os procedimentos são

conteúdos de ensino, então é preciso ensinar as estratégias para a compreensão dos textos” e para Girotto & Souza (2010, p.55), o objetivo da aula de um professor de leitura literária deve ser o de “ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura”.

As respostas nos mostram que os professores reconhecem a importância do ensino das estratégias em uma aula de leitura, uma vez que 83% (quinze) responderam que ensinam as estratégias de leitura para seus alunos e somente 17% (três), P3, P4 e P17, responderam que não ensinavam as estratégias de leitura. Dos quinze que ensinam, quatorze justificaram suas respostas, porém dos três que não ensinam, somente um justificou o motivo. Vejamos as justificativas dos professores no quadro abaixo:

Professor	Justificativa
P1	Ensino as estratégias para que os alunos compreendam a importância da leitura em sala de aula.
P5	Ensino as estratégias para ajudar aos alunos na interpretação dos textos.
P6	É importante para que possam compreender melhor o texto, inclusive na língua materna. Há explicação e também a prática das estratégias de leitura.
P7	Ensino as estratégias para possibilitar a compreensão da leitura dos diversos gêneros.
P8	Os alunos estão conhecendo a língua espanhola agora, portanto, é preciso conhecer as estratégias de leitura para interpretar os textos em suas provas.
P9	Porque considero a leitura essencial na vida de qualquer aluno e reconheço a grande pérola que é a leitura para desenvolver vários aspectos na formação do educando. Por isso que saber quais são as estratégias e como usá-las adequadamente, ajudarão ao aluno e o motivará cada vez mais.
P10	Ensino as estratégias para possibilitar a compreensão geral do texto.
Professor	Justificativa
P11	Ensino as estratégias e, inclusive, elaborei um material exclusivamente para isso.

P12	Tais estratégias não servem somente para a leitura em língua estrangeira, também pra a melhor proficiência leitora, também na língua materna.
P13	Só trabalho as estratégias nos terceiros anos, pois são as únicas turmas em que tenho duas horas aulas.
P14	Aos poucos é possível fazer com eles se interessem pela literatura, é algo lento e gradativo. Um dos caminhos é ensiná-los algumas estratégias para um melhor aproveitamento.
P15	Ensino as estratégias, pois ao explicá-las, a leitura torna-se mais fácil.
P16	Falo da importância de técnicas de leitura como o <i>scanning</i> e o <i>skimming</i> e também a melhor maneira de alcançar o objetivo ao lermos um texto.
P17	Mais uma vez o tempo é um empecilho, pois mal conseguimos passar o conteúdo exigido e com apenas uma aula semanal fica impossível trabalhar aspectos como: as quatro competências da língua, as estratégias de leitura, os diversos gêneros literários e etc. Assim faço o possível e tento trazer a língua espanhola para a realidade deles.
P18	Ensino as estratégias de leitura pois acredito que elas podem melhorar a leitura dos meus alunos.

Quadro 5 - Justificativa dada pelos professores para o ensino ou não das estratégias de leitura

Percebemos, portanto, a partir dos resultados apresentados nesse tópico, que, dentre várias outras crenças, os professores reconhecem a importância e a eficácia do TL para o ensino de E/LE (56% - dez concordaram e 44% - oito concordaram muito), entretanto eles afirmam que não o utilizam muito em suas aulas, alegando, principalmente, falta de tempo (56% - dez). A maioria (56% - dez) também discorda que o TL possa ser usado em uma aula exclusivamente de leitura e alguns ainda continuam achando sua linguagem difícil e considerando que ele seja um importante recurso para as aulas de gramática (17%-três concordaram muito, 72%-treze concordaram).

Quanto à contribuição da formação inicial deles, recebida na UECE, para o uso do TL nas aulas de E/LE no Ensino Médio, a maioria dos professores deixou transparecer em suas respostas que as disciplinas de literatura cursadas na Universidade os ajudam na prática docente no Ensino Médio (33% (seis)

responderam que pouco e 67% (doze) responderam que bastante). Entretanto, nem todos se sentem preparados para selecionar e utilizar o TL como ferramenta para o ensino de E/LE.

Agora faremos um comparativo entre as crenças e a prática docente dos três professores (P2, P4 e P18), cujas aulas foram observadas.

3.2 Relação entre crenças e prática docente de três professores egressos da UECE com relação ao uso do texto literário e a importância da leitura nas aulas de espanhol no Ensino Médio

Conforme falamos no capítulo 2 que tratava da metodologia dessa pesquisa, dos dezoito participantes do nosso estudo, três responderam a uma entrevista, além do questionário, e tiveram 12 h/a observadas (4h/a em cada série do Ensino Médio), com o objetivo de contrapormos suas ações e suas crenças.

P2 foi o mais antigo graduado escolhido, segundo critérios apontados no item 2.2.3, formado em 1992. P4 foi o professor intermediário escolhido, formado em 2001 e P18 foi o mais recente graduado escolhido, formado em 2010.

Ressaltamos que não analisamos tudo o que foi observado nas aulas, mas somente os dados mais relevantes e necessários para a resposta às nossas questões de pesquisa, descritas na página 25, bem como os fatos relevantes para a contraposição das crenças e das ações dos três professores observados. Para a análise dos dados, consideramos as respostas do bloco 6 do questionário, intitulado “Uso do Texto literário no ensino de Espanhol”, bem como as respostas da entrevista e a observações da prática docente deles (12 h/a), documentadas no protocolo de registro de aulas.

Analisamos os três instrumentos conjuntamente e colocamos os dados no “Quadro comparativo entre crenças e prática docente”, com as possíveis causas, atribuídas por nós, para o acordo ou desacordo entre as crenças e as ações dos professores observados. Os questionários e as entrevistas nos deram “o que a professora disse” e as observações nos deram “o que a professora fez”. Ressaltamos que as possíveis causas foram atribuídas por nós e inferidas a partir da

triangulação dos dados fornecidos pelo sexto bloco do questionário, intitulado “Uso do texto literário no ensino de Espanhol”, pelas entrevistas e pelas observações de aulas no período de Setembro a Novembro de 2010, conforme explicamos no capítulo dois, destinado à metodologia da pesquisa.

Os professores, através das respostas das entrevistas, apresentaram crenças bem diferentes, principalmente com relação às habilidades linguísticas a serem trabalhadas no Ensino Médio, bem como ao uso do texto literário e à metodologia que podem ser adotados para esse contexto. Como já dissemos antes, não há como não falar de leitura, quando falamos em texto literário. Por isso, apresentamos aqui, também, crenças dos professores com relação ao desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos de E/LE do Ensino Médio. Abaixo apresentamos um comparativo das crenças dos professores:

Crenças de P2	Crenças de P4	Crenças de P18
<p>- Trabalho as quatro habilidades empregando os livros didáticos e paradidáticos, bem como outros portadores de texto.</p>	<p>- Trabalho as quatro habilidades de uma forma bem reduzida, mas procuro trabalhá-las através de leitura, compreensão, elaboração de texto e resolução de exercícios gramaticais, assim como compreensão auditiva e produção oral.</p>	<p>- 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.</p>
<p>- O desenvolvimento da compreensão leitora é de fundamental importância para que o aluno desenvolva as habilidades linguísticas.</p> <p>- Uso o texto literário para atividades de leitura, análise e interpretação dos textos.</p>	<p>- Considero a compreensão leitora muito relevante, principalmente com as turmas de 1º ano, uma vez que utilizamos o material do “PRIMEIRO, APRENDER!”, que traz textos em espanhol e prima pela leitura e compreensão; assim como também as turmas de 3º ano, que visam Vestibular e ENEM.</p> <p>- Às vezes uso o texto literário. Procuro trabalhar o texto por si só, sua leitura e compreensão. Posteriormente exploro vocabulário e, se possível, conhecimento cultural.</p>	<p>- A compreensão leitora tem importância garantida, pois considero como fundamental que o aluno saiba pelo menos compreender o que lê e assim adquirir mais conhecimentos e utilizar o conhecimento no seu cotidiano.</p> <p>- Uso o texto literário, mas não é frequente. Quando uso é para introduzir léxicos, compreensão textual e imersão cultural</p>

<p>- Acho que uma aula de Espanhol com o uso do texto literário deve seguir os passos: 1-Preparar os alunos para a leitura do texto; 2-Trabalhar a compreensão e a interpretação do texto, mobilizando diferentes estratégias de leitura e conhecimentos que levam à compreensão global do texto; 3-Ampliar o vocabulário do texto e 4-Estudar temas gramaticais.</p>	<p>- Acredito que o texto literário pode e deve ser trabalhado antes de mais nada a leitura do texto, incentivando-a a fim de tornar-se algo prazeroso e não apenas obrigatório. Em seguida uma troca de idéias sobre o texto, apresentando e ampliando sua compreensão. No caso de palavras que dificultem a compreensão, trabalhar vocabulário. E se existirem elementos culturais que possam ser destacados... Pode-se ainda fazer referência ao autor, a época, as influências do país, trabalhá-lo interdisciplinarmente... Ou seja, há uma diversidade de maneiras como o texto poderá ser trabalhado.</p>	<p>- No caso das minhas turmas, que são de um nível básico, penso que uma aula de espanhol com o uso do texto literário deve ser com um texto 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.</p>
---	--	--

Quadro 6 - Comparativo das crenças dos três professores observados

Os resultados mostram que os três professores estão preocupados com o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos e apontam atividades para o uso do texto literário sempre para a promoção da leitura, entretanto não têm a mesma opinião com relação às habilidades linguísticas a serem trabalhadas com alunos de espanhol no Ensino Médio, nem com o uso dado ao texto literário nas suas aulas.

Com relação às habilidades, P2 afirma que trabalha as quatro habilidades, usando o material didático e P4 afirma que as trabalha de forma reduzida; enquanto que P18 prioriza trabalhar com a leitura e a escrita, justificando o nível de conhecimento dos seus alunos. De acordo com a realidade observada durante as 36 h/a em que estivemos nesse contexto da pesquisa, acreditamos que P18 pode obter mais rendimento dos alunos que P2 e P4, que não desenvolvem atividades específicas e niveladas que lhes permitam desenvolver as quatro habilidades.

Com relação ao desenvolvimento da compreensão leitora, os três professores observados reconhecem sua importância para o ensino de E/LE no Ensino Médio. Entretanto, P4 nos pareceu equivocada em suas palavras, ao afirmar que o desenvolvimento da compreensão leitora dos seus alunos é desenvolvido principalmente nas turmas de 1º ano, através do material do “PRIMEIRO, APRENDER!” e nas turmas de 3º ano, que visam o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

De acordo com os textos e os exercícios das páginas trabalhadas do “PRIMEIRO, APRENDER!”, bem como de acordo com a didática utilizada por P4 nas 12 h/a observadas no 1º ano, não há como desenvolver a compreensão leitora dos alunos, uma vez que os alunos não mostraram interesse pelos textos e a professora se limitou às questões propostas pelo material. Nas aulas observadas no 1º ano, P4 leu artigos em espanhol e corrigiu os exercícios propostos no livro em língua portuguesa. Nas aulas observadas no 3º ano, a professora embora tenha levado uma prova de vestibular que continha um conto, não trabalhou a leitura com eles, se limitando, mais uma vez, aos exercícios já propostos.

Com isso, ressaltamos que, com relação ao uso do texto literário, embora os três professores reconheçam a importância do uso do TL para as aulas de E/LE e descrevam, inclusive, as atividades que usam o texto literário nas suas aulas; na prática, de acordo com as 12 h/a observadas de cada um, somente P18 conseguiu trabalhar com o texto literário e tentar, através dele, desenvolver a compreensão leitora e a compreensão auditiva.

Ressaltamos, ainda, que não temos como afirmar que durante “toda” a prática docente dos professores, as ações sejam semelhantes às relatadas aqui e que o professor não utilize o TL ou não trabalhe a competência leitora do aluno, tendo em vista que só observamos 12 h/a de cada um. Com isso, esclarecemos que as afirmativas e as conclusões desse trabalho estão baseadas nas aulas observadas e são inferidas a partir delas, ou seja, todas as vezes que falarmos da prática docente dos professores estaremos nos referindo às aulas observadas.

Vejamos agora a comparação entre crenças e ações de cada um dos três professores, as possíveis causas para o acordo ou desacordo entre elas, bem como as respostas do coordenador e o material utilizado por cada professor observado.

3.2.1 O professor formado em 1992 (P2)

3.2.1.1 Relação entre crenças e prática docente de P2

P2 dispõe de 2h/a (de cinquenta minutos cada) semanais em cada turma e trabalha com um livro didático nos primeiros e segundos anos e com uma apostila

nas turmas de terceiro ano. Chamou-nos a atenção o fato de que ela ministrou todas as suas aulas sentadas em uma cadeira, sem utilizar o quadro ou qualquer outro material diferente do livro didático (LD) ou apostila adotados pela escola. Independente da série em que estava o procedimento utilizado foi o mesmo: com o livro do professor ou apostila respondida em mãos, ela lia ou pedia aos alunos para ler o conteúdo que estava no material, sem nenhum acréscimo de informações extras; em seguida pedia aos alunos para fazerem os exercícios gramaticais para depois corrigir ainda na mesma aula.

Pensando em contribuir com o processo de mudança das crenças dos professores de Espanhol, egressos da UECE e a coerência entre suas falas e suas ações; inferimos, a partir das observações das aulas, que as possíveis causas do acordo e do desacordo entre as ações e crenças de P2 estão, principalmente, ligadas a sete motivos. O primeiro deles é a **(1) falta de conhecimento**, que não está relacionado à teoria, mas sim ao que fazer com ela na prática, pois conforme vimos no quadro 6, P2, na sua fala, estabelece os passos para uma aula com o uso do TL, entretanto quando ele apareceu na aula P23^oA1, a professora não conseguiu trabalhar com ele. O segundo refere-se às **(2) lacunas na formação Inicial**, responsáveis pela não preparação ou preparação insuficiente do professor, durante a graduação, 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. O terceiro motivo refere-se à **(3) desmotivação**, que faz parte da crença emocional do professor (conforme item 1.2), influenciando na sua não-disposição para o planejamento antecipado das suas aulas. O quarto motivo, atribuído por nós, refere-se à **(4) (falta de) habilidade no tratamento didático do texto literário**, que faz com que o professor, ao não ter habilidade, mesmo se deparando com o TL no material didático, não realize atividades com ele. Aqui consideramos a habilidade nesse tratamento didático do TL como um favorecedor para o seu uso. O quinto motivo foi a **(5) abordagem do material didático**, incluindo-se aqui, duas perspectivas: a do material que não traz atividades com o TL ou traz atividades, conforme descritas no item 1.3.3 por Marcuschi (2008, p.266-267) que não abordam corretamente a compreensão leitora ou não permitem a construção de sentido; bem como a perspectiva da professora que coloca o material didático como orientador e mentor (como se humano fosse) de toda a sua prática docente. O sexto motivo

atribuído por nós foi a **(6) abordagem de ensinar**, que valoriza o uso do TL para o ensino de valores culturais e temas gramaticais; e, por último, o **(7) contexto escolar**, que engloba as limitações que os professores enfrentam nas escolas públicas de Fortaleza, como poucas aulas semanais, extensa carga horária do professor, falta de estrutura da escola, turmas numerosas e crenças negativas dos alunos com relação à importância do estudo do Espanhol na escola, conforme falas dos alunos descritas na aula P21^oA2⁴³.

A seguir, apresentamos algumas crenças, obtidas pelo questionário e entrevista (o que P2 disse) e de acordo com as observações (o que P2 fez), apresentamos as possíveis causas para o acordo ou desacordo entre suas crenças e suas ações, detalhando-as em seguida.

Crenças	Disse	Fez	Possíveis causas do acordo ou desacordo entre crenças e ações
1. Trabalha as quatro habilidades com os seus alunos do Ensino médio	X		Falta de conhecimento / Contexto escolar
2. Sempre utiliza algum texto literário nas suas aulas de espanhol	X		Falta de habilidade no tratamento didático do texto literário / Lacunas na formação Inicial
3. Utiliza o texto literário em todas as séries do Ensino Médio	X		Falta de conhecimento / Lacunas na formação Inicial / Desmotivação
4. Sempre utiliza fragmentos de obras literárias nas suas aulas de espanhol	X		Falta de conhecimento / Lacunas na formação Inicial
5. Às vezes pede opinião dos alunos na hora de escolher o texto literário	X		Contexto escolar / Falta de conhecimento
6. Quando leva um texto para a aula, realiza atividades relacionadas com:			
a) temas gramaticais;	X	X	Falta de habilidade no tratamento didático do texto literário
b) discussão sobre o tema central do texto;	X		Falta de habilidade no tratamento didático do texto literário

⁴³ Anexo I, página 252.

Crenças	Disse	Fez	Possíveis causas do acordo ou desacordo entre crenças e ações
c) comentários gerais sobre o autor e a obra;	X		Falta de habilidade no tratamento didático do texto literário
d) atividades propostas no material didático;	X	X	Abordagem do material didático
e) resumo das ideias principais do texto;			Falta de habilidade no tratamento didático do texto literário
f) trabalho com os significados de todas as palavras desconhecidas.	X		Falta de habilidade no tratamento didático do texto literário
7. Finalidade do uso do texto literário nas aulas de E/LE			
a) desenvolver produção oral;	X		Falta de conhecimento / Contexto escolar
b) desenvolver compreensão oral;	X		Falta de conhecimento / Contexto escolar
c) desenvolver produção escrita;	X		Falta de conhecimento
d) desenvolver compreensão leitora;	X		Falta de conhecimento
e) despertar o prazer estético;			Abordagem de ensinar / Contexto escolar
f) trabalhar as quatro habilidades;	X		Falta de conhecimento
g) exercitar ponto gramatical;			Abordagem do material didático
h) ampliar conhecimento lexical;	X		Abordagem do material didático
i) dar acesso a conteúdos culturais.	X		Abordagem de ensinar / Contexto escolar
8. Ensina o que são as estratégias de leitura	X		Falta de conhecimento / Lacunas na formação inicial

Quadro 7 - Quadro comparativo entre crenças e prática docente – Professor 2 (graduado mais antigo)

Embora pareça estranho alguém dizer que faz algo e na prática não realizar o que afirmou fazer, conforme observamos no quadro 7, o que a professora disse, conforme suas crenças, nem sempre esteve de acordo com o que ela fez. Recordemos, pois, conforme o item 1.2, que muitas vezes as crenças são

inconscientes e podem ser desconhecidas até pelo próprio detentor delas. Segundo Woods (2003, p.207), “o que dizemos que acreditamos pode não ser sempre o fator que influencia nossas ações e as pessoas podem realizar ações que parecem ser inconsistentes com o que elas dizem que são suas crenças”

Por isso, as hipóteses atribuídas por nós para o acordo ou desacordo entre crenças e ações quase não foram atribuídas às crenças dos professores, uma vez que, conforme descrevemos durante a análise dos dezoito questionários, muitos professores apresentaram crenças coerentes com o reconhecimento da importância do uso do TL e do ensino da leitura nas aulas de E/LE. Entretanto, como na prática, embora tenhamos observado somente três professores, nos deparamos com ações que não convergem com as crenças, pensamos em quais seriam os motivos para essa discrepância.

Embora tenhamos considerado como causa as lacunas na formação inicial de P2, informamos que na entrevista ela afirmou que recebeu a formação necessária para sua prática docente com relação ao uso do texto literário e com os anos de docência a prática dela se aprimorou. P2 diz que “minha preparação na Universidade foi bastante satisfatória, mas a prática se aprimora mesmo é em sala de aula.” Acreditamos que P2 precisa rever sua própria prática e juntamente com a Escola ou com a Universidade ou com a SEDUC ou com os três, em conjunto, pensar em uma didática que torne eficaz o ensino de E/LE no Ensino Médio de escolas públicas. Segundo Miccoli (2007):

Manter a motivação do professor e orientá-lo em seus esforços para sua contínua profissionalização é uma questão que merece discussão. O compartilhar de experiências de professores em condições de ensino que deixam a desejar pode ser uma maneira de manter a motivação e de incentivar outros professores em situações semelhantes. Uma ação nessa direção pode ter um efeito positivo e ser uma maneira de aumentar a autoestima do professor, contribuindo, em última instância, para sua maior qualificação e conseqüente profissionalização. (MICCOLI, 2007, p.67)

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 disse e o que ela fez, já que afirmou que usava em todas as séries do Ensino Médio,

entrando em contradição. Durante as aulas P23^oA1⁴⁴ e P23^oA2⁴⁵, a professora pediu que os alunos resolvessem questões do material didático referente a um fragmento de um texto literário, entretanto ela não fez nenhuma discussão sobre o tema do texto e sequer corrigiu as questões relacionadas à compreensão do texto. Segundo Basso (2006, p. 76), “o medo e a vergonha de não ser *perfeito* na outra língua fazem com que o professor de língua estrangeira se anule por trás dos exercícios gramaticais, tirando de si mesmo e dos seus alunos o poder de construção e renovação constante de suas próprias identidades”.

Perguntei-lhe, informalmente, se ela já havia trazido algum texto literário para trabalhar com os alunos em sala. Ela me respondeu que nos terceiros anos, somente através de livro paradidático lido no primeiro semestre chamado *Sangre y arena* e nas turmas dos segundos anos *Marianela*, também lido no primeiro semestre. A resposta da professora nos fez refletir que conceito de literatura teria essa professora, pois não fez nenhuma consideração acerca da diferença de um paradidático para uma obra não adaptada, conforme esclarecemos no item 1.3.1.

Como a professora não leu o texto com os alunos, nem trabalhou as impressões que cada leitor teve do texto, nem o que compreenderam, entendemos que a interpretação do texto não foi promovida pela professora. Segundo Mendoza (2007), a compreensão tem um caráter mais global, referindo-se à compreensão do sentido geral de um texto (significados); e a partir do reforço dessa compreensão, da sua experiência leitora e de suas inferências é possível interpretar o texto (dar sentidos).

Percebemos, ainda, que P2 não seleciona material extra, incluindo textos literários, para suas aulas. Muitas vezes chegou à sala e perguntou aos alunos em que página do livro ou da apostila havia parado na aula anterior, o que demonstra além da dependência do material didático, a falta de um planejamento ou da elaboração de um simples roteiro de aula. Segundo Santos (2007b, p.375), “a visão restritiva do texto literário dentro do processo de ensino e aprendizagem de E/LE, leva desde a segmentação até a total ausência do gênero na sala de aula”. Ainda segundo a autora, os professores sustentam esse discurso restritivo ao TL na mostra

⁴⁴ Anexo I, página 255.

⁴⁵ Anexo I, página 256.

ou na ausência das atividades apresentadas nos principais materiais didáticos utilizados atualmente para o ensino de E/LE no Brasil.

3.2.1.2 O material didático impresso usado por P2⁴⁶

Conforme ressaltamos no item 2.3, analisamos somente as páginas dos materiais didáticos utilizados pelo professor nas aulas observadas, bem como as folhas produzidas separadamente, com relação à presença do TL e as atividades produzidas a partir dele. Comentamos aqui somente os que contêm textos literários. Os que não os contêm, estão apenas anexados.

P2 só utilizou texto literário nas aulas P23^oA1 e P23^oA2, pedindo que os alunos lessem um fragmento do romance “*La família de Pascual Duarte*” de Camilo José Cela e resolvessem as questões propostas na apostila da “Organização Educacional FB”. Os exercícios, na verdade, eram extraídos de um vestibular de 2008. Eram dez questões para localização de informações relacionadas à compreensão geral do texto e dos personagens, bem como ao léxico e à gramática.

Segundo Santos (2007b), em uma análise das propostas de atividades de leitura existentes nos livros didáticos para o ensino de E/LE, não há exercícios nos materiais didáticos que considerem a diferença entre linguagem literária e não-literária. Segundo a autora,

Os exercícios de compreensão leitora, como via de regra, têm como objetivo a localização de informações, a memorização de palavras novas, a ilustração da morfossintaxe e a opinião do aluno sobre o tema do texto. Há somente o contato mecânico com o texto, sem nenhuma reconstrução dos laços do texto com o seu contexto. Os textos literários quando estão presentes nos livros didáticos são apenas um pretexto para ensinar um ponto gramatical, uma destreza comunicativa específica, algo sobre a cultura da língua estudada ou ainda, para que o aluno simplesmente leia e saiba sobre um determinado tema, sem nenhum exercício proposto. As atividades não se detêm nas marcas linguísticas e estilísticas que diferenciam o discurso literário de outro discurso. (SANTOS, 2007b, P.376)

Quando perguntamos a P2, na questão cinco da entrevista, se ela concordava com a forma em que o texto literário é apresentado pelo material

⁴⁶ Vide anexo K, página 269.

didático com o qual ela trabalha, ela, na sua resposta, não mencionou o que pensava do material utilizado no 3º ano e respondeu apenas que concordava com o livro “Español Esencial”, justificando que o material traz textos, de uma forma geral, que motivam a reflexão. Embora tenha constado a resposta, entendemos que a professora não conseguiu responder à questão, já que não mencionou o que pensava sobre os Tls trazidos no livro.

Segundo Almeida Filho (1993), ensinar uma língua estrangeira é hoje quase sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático. Mesmo que a maioria dos livros didáticos do nosso país enfatize a norma gramatical ilustrada na frase-modelo, quase todos prometem “comunicação” na língua estudada.

Quando a suplementação é possível, ela se torna uma atividade de grande consumo de tempo. Isso é fatal para a sobrevivência dos livros e dos cursos, uma vez que os professores brasileiros estão quase sempre demasiado ocupados em garantir sua subsistência, sobrecarregando com isso o seu tempo nas extensas feiras de aulas e quase nada engajados no seu aperfeiçoamento profissional e preparo pessoal para o verdadeiro e complexo ato de ensinar e educar através das línguas. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 40)

Entendemos, com isso, que o material didático, que poderia ajudar o professor e ser um aliado dele no processo ensino de E/LE no Ensino Médio, acaba não sendo utilizado como deveria e torna-se um inimigo, estimulando a comodidade do professor e a desmotivação para a inovação no ensino de Espanhol. É preciso que o professor entenda que o livro deve servir como apoio ao professor e não como um instrumento determinante das ações do professor em sala de aula.

3.2.1.3 O que diz o coordenador de P2 (CP2)⁴⁷

Durante os dias de observação na escola, percebemos que o coordenador da área de linguagens e códigos (englobando português, inglês e espanhol) não interfere nas aulas e no comportamento do professor, servindo muito mais à área da língua portuguesa. Entretanto, entendemos que ele poderia ser um

⁴⁷ Questionário de CP2 respondido encontra-se no anexo F, página 235.

colaborador para a transformação da ação docente do professor, uma vez que ele é o responsável pelo planejamento do conteúdo anual que decide o que vai ser ministrado nas disciplinas e pela supervisão das ações dos professores. Aplicamos, portanto, um questionário com ele para conhecer suas principais crenças com relação ao uso do TL e ao Ensino de E/LE no Ensino Médio.

Conforme descrito no item 2.4.2, o questionário do coordenador era composto por vinte e uma questões, distribuídas em três blocos: dados pessoais, formação acadêmica e experiência profissional como coordenador de área. Descrevemos, a partir de agora, por blocos, as questões relevantes para a pesquisa.

A coordenadora estava com a mão machucada e, com isso, respondeu às questões oralmente e as respostas foram anotadas no questionário pela pesquisadora. No primeiro bloco, que engloba as questões um a três e se destina à informação dos dados pessoais, a coordenadora afirmou que embora estivesse exercendo o cargo de coordenadora, continuava ministrando aulas de inglês na escola, portanto, era uma professora coordenadora de área (PCA).

No segundo bloco, que engloba as questões quatro a sete e se destina à obtenção dos dados referentes à formação acadêmica da coordenadora, ela informou ser formada em Letras com habilitação dupla Português/Inglês desde 1990, não ter curso de pós-graduação e nunca ter estudado espanhol.

No terceiro bloco, que engloba as questões oito a vinte e um e se destina à obtenção de dados referentes à experiência profissional como coordenadora de área, CP2 afirmou que está no cargo há sete anos, trabalha pela manhã e à tarde e coordena quarenta e seis turmas. Informou também que a escola tem suas próprias orientações direcionadas ao ensino do espanhol e que desconhece as diretrizes das OCEM (2006) e das MCEM-CE (2009).

A CP2 nos informa que os professores utilizam o TL e que às vezes os influencia a utilizá-lo nas aulas de língua estrangeira. Informou, ainda, que são os professores e os coordenadores que escolhem o material didático adotado pela escola. Quando perguntamos quais os critérios para a escolha desse material, ela respondeu que era “o conteúdo gramatical, exercícios, textos em geral e preço, para que o aluno compre”. Ou seja, em nenhum momento mencionou o texto literário ou outros gêneros e atividades relacionadas à leitura, como fatores influenciadores na

escolha do material didático. Ao contrário, o primeiro fator citado foi o conteúdo gramatical.

Percebemos, ainda, que a discrepância entre crenças e ações não são próprias somente dos professores. Embora não considere a presença do texto literário como um dos fatores na hora de escolher o material didático a ser utilizado na escola, na questão vinte e um, que era composta por nove afirmações para a CP2 dizer se concordava ou não, o coordenador concordou, inclusive, que o TL é muito importante para as aulas de língua estrangeira. Vejam os resultados no quadro abaixo.

Itens	Concordo muito	Concordo	Não tenho certeza	Discordo muito	Discordo
a) A literatura é necessária somente na formação de professores.					X
b) A literatura é um importante recurso para as aulas de língua estrangeira.		X			
c) A linguagem do texto literário é muito difícil para a sala de aula.			X		
d) O texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura.	X				
e) O texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática.	X				
f) A leitura é um processo de decodificação (acesso somente ao código linguístico).				X	
g) Para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário o uso das estratégias de leitura (skimming, scanning, predicting, etc.)	X				
h) Para se ler e compreender um texto, é necessário ter conhecimento prévio do assunto.					X
i) Mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira.		X			

Quadro 8 - Crenças do coordenador CP2 sobre o texto literário e o ensino de línguas

Percebemos que o que CP2 diz, conforme suas crenças, favorece o uso do texto literário nas aulas de E/LE na escola e esse pensamento poderia favorecer o planejamento anual do professor e influenciar sua prática docente. Entretanto, na prática, conforme observamos no item 3.2.1, o professor dessa escola não privilegia o uso do texto literário, mesmo quando aparece no material didático e, como dito acima, o coordenador não considera a presença do texto literário como um dos fatores importantes na hora de escolher o material didático a ser utilizado na escola.

Com isso, entendemos que para mudar as crenças negativas dos professores de E/LE, além da conscientização desse professor, é preciso também um trabalho de conscientização do grupo gestor da escola que influencia e supervisiona, ou pelo menos deveria, a prática docente desse professor.

3.2.2 O professor formado em 2001 (P4)

3.2.2.1 Relação entre crenças e prática docente de P4

P4, assim como P2, também dispõe de 2h/a (de cinquenta minutos cada) semanais em cada turma, entretanto só há material didático adotado pela escola no primeiro ano, que é o “Primeiro, aprender!”. Nas turmas de segundo e terceiro ano, a professora copia quase todo o conteúdo na lousa e leva material fotocopiado durante algumas aulas.

A seguir, apresentamos algumas crenças, obtidas pelas respostas do questionário e da entrevista (o que P4 disse) e de acordo com as observações (o que P4 fez), apresentamos as possíveis causas para o acordo ou desacordo entre suas crenças e suas ações, detalhando-as em seguida.

Crenças	Disse	Fez	Possíveis causas do acordo ou desacordo entre crenças e ações
1. Trabalha as quatro habilidades com os seus alunos do Ensino médio	X		Falta de conhecimento / Contexto escolar
2. Às vezes utiliza algum texto literário nas suas aulas de espanhol	X	X	Contexto escolar / Falta de habilidade no tratamento didático do texto literário

Crenças	Disse	Fez	Possíveis causas do acordo ou desacordo entre crenças e ações
3. Utiliza o texto literário em todas as séries do Ensino Médio	X		Falta de conhecimento / Lacunas na formação Inicial
4. Às vezes utiliza fragmentos de obras literárias nas suas aulas de espanhol	X	X	Contexto escolar
5. Nunca pede opinião dos alunos na hora de escolher o texto literário	X	X	Contexto escolar / Falta de conhecimento
6. Quando leva um texto para a aula, realiza atividades relacionadas com: a) Temas gramaticais. b) Discussão sobre o tema central do texto. c) Comentários gerais sobre o autor e a obra. d) Atividades adotadas de acordo com sua preferência. e) Resumo das ideias principais do texto. f) Trabalho com os significados de todas as palavras desconhecidas.			Falta de habilidade no tratamento didático do texto literário Falta de habilidade no tratamento didático do texto literário Falta de habilidade no tratamento didático do texto literário Abordagem de ensinar Falta de habilidade no tratamento didático do texto literário Falta de habilidade no tratamento didático do texto literário
7. Finalidade do uso do texto literário nas aulas de E/LE a) desenvolver produção oral b) desenvolver compreensão oral c) desenvolver produção escrita d) desenvolver compreensão leitora			Falta de conhecimento / Contexto escolar Falta de conhecimento / Contexto escolar Falta de conhecimento Falta de conhecimento / Lacunas na Formação Inicial

Crenças	Disse	Fez	Possíveis causas do acordo ou desacordo entre crenças e ações
e) despertar o prazer estético			Concepção de ensino / Contexto escolar
f) trabalhar as quatro habilidades			Falta de conhecimento
g) exercitar ponto gramatical	X		Abordagem de ensinar
h) ampliar conhecimento lexical	X		Abordagem de ensinar
i) dar acesso a conteúdos culturais	X		Abordagem de ensinar
8. Não ensina o que são as estratégias de leitura	X	X	Contexto Escolar / Lacunas na formação inicial

Quadro 9 - Quadro comparativo entre crenças e prática docente – Professor 4 (graduado intermediário)

Observamos, a partir do quadro 9, que P4 é mais coerente que P2 com relação ao acordo entre suas crenças e suas ações. Entendemos que as crenças que não foram confirmadas na prática, talvez poderiam ter se manifestado se tivéssemos mais horas de observação.

As possíveis causas do acordo e do desacordo entre as ações e crenças de P4 diferem das de P2, descritas no item 3.2.1.1, por terem duas causas a menos, sendo, portanto cinco causas: (1) falta de conhecimento, (2) lacunas na formação Inicial, (3) falta de habilidade no tratamento didático do texto literário, (4) abordagem de ensinar e (5) contexto escolar.

Embora tenha havido mais coerência entre as respostas e a prática observada de P4, esse acordo não é, muitas vezes, positivo. Nos itens 2 e 4 do quadro 10, a professora justifica que só trabalha as vezes com o TL e o fragmento do TL, por “falta de tempo disponível para preparar os materiais” e por “nem sempre dispor de fotocópias” e atribuímos isso ao contexto escolar, que poderia ser interpretado como carga excessiva de trabalho do professor e falta de estrutura da escola.

No item 5, a professora afirma que nunca pede a opinião dos alunos na hora de escolher o TL que vai levar para a aula, o que foi constatado durante as observações, porque acredita que eles não têm “maturidade” para escolher, além de

terem “preguiça de ler”. Conforme falamos no capítulo destinado à análise dos dados, o professor precisa se desvincular dessa crença negativa para entender que o aluno é sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e que sua opinião é de extrema importância para a possível utilização do TL como recurso para a aula de E/LE. Além disso, todo aluno tem uma opinião, o que pode ocorrer é a não motivação deles para externarem seus pensamentos ou a não correspondência da sua opinião com a expectativa e com o conhecimento do professor, que já está em um nível de conhecimento mais elevado.

Consideramos como causa para alguns desacordos, as lacunas na formação inicial de P4, pois percebemos, pela observação de aula, que embora a professora se esforçasse para despertar o interesse dos alunos e trabalhar outros pontos, era como se ela quisesse e não conseguisse fazer. Na entrevista, P4 ratifica nossa impressão, ao reconhecer a importância do TL para as aulas de E/LE e afirmar que se sente insegura para utilizá-lo. Na questão quatro da entrevista ela diz “lamento que tenhamos tão pouco tempo para estudarmos os textos, conhecê-los, interpretá-los, e talvez isto nos deixe um tanto inseguros para trabalhar TL em nossas aulas. Mas o considero uma ferramenta primordial para desenvolver as habilidades.” Embasados nessa fala e das aulas observadas, atribuímos também a causa “falta de conhecimento” e “Falta de habilidade no tratamento didático do texto literário” a muitos dos itens, conforme observamos no quadro 10.

Nos dias observados, a professora só usou texto literário em uma única turma, a do 3º ano, embora tenha afirmado que o utiliza em todas as séries. P4, na aula P43ºA3, leu um conto de Horacio Quiroga na língua espanhola, que estava em uma prova de vestibular. Entretanto, embora tenha havido a presença do texto literário na aula, a professora não discutiu o tema, não perguntou se os alunos tinham gostado do texto, o que pensavam sobre ele, limitando-se somente a responder as questões pré-estabelecidas no material. É como se a professora não tivesse escolhido o TL, mas sim a prova simulada de vestibular para trabalhar em sala, com o objetivo de preparar os alunos para aquele tipo de prova, contrariando as recomendações das OCEM (2006, p.147) que orienta o professor do Ensino Médio a não focar o ensino, de forma predominante, na superação de provas seletivas, como o vestibular.

Perguntamos, ainda, à P4, se ela já havia trazido algum texto literário para trabalhar com os alunos em sala, além dos que vinham nas provas de simulados de vestibulares. Ela respondeu que levou um fragmento de “Don Quijote” e aplicou umas atividades para algumas turmas. Pedimos para que ela nos mostrasse o material, entretanto, durante os dias em que estávamos juntas, ela sempre afirmava ter esquecido e mesmo depois dos dias de observação, não nos enviou o material. Com isso, não temos como avaliar a atividade que a professora desenvolveu com esse fragmento.

Nas aulas observadas, principalmente no 1º ano, houve muita indisciplina dos alunos, comprometendo, portanto, o rendimento das aulas. Segundo Miccoli (2007, 2010a, 2010b), no passado os estudantes eram indisciplinados e hoje a indisciplina parece ser a norma e a discussão da experiência da indisciplina em sala de aula não pode ser reduzida a um problema simplesmente comportamental. Para a autora, a indisciplina pode ser reflexo de um descontentamento ou de uma insatisfação com o que é vivenciado em sala de aula, talvez resultante do desequilíbrio entre as expectativas do professor e as expectativas dos alunos e aponta, como primeiro passo para a solução desse problema, que o professor invista em conhecer os seus alunos, os seus gostos, as suas experiências.

Observamos, ainda, embora não seja foco da nossa pesquisa, que muitos dos alunos de P4, assim como os de P2, apresentam crenças negativas sobre a importância de estudarem E/LE no Ensino Médio. Alguns deles, durante as atividades, reclamavam de ter que estudar uma outra língua que “nunca usam na vida”, que eles não sabiam nem português, “quanto mais espanhol”, além de outras manifestações em frases do tipo “o povo pensa que espanhol não é matéria” ou “ só venho para a aula de espanhol por causa da nota”.

Percebemos, portanto, mais uma lacuna na formação desse professor de LE que não consegue dar sentido a sua aula, de forma que os alunos compreendam a importância de se estudar uma língua estrangeira. Segundo Alvarez (2010, p.248), um dos papéis da Universidade, enquanto instituição responsável pela formação de professores de LE, nos cursos de Letras, “deve ser o de preparar profissionais para ensinar o aluno da escola a usar a língua estrangeira como uma nova forma de comunicação”.

3.2.2.2 O material didático impresso usado por P4⁴⁸

Conforme ressaltamos no item 2.3, analisamos somente as páginas dos materiais didáticos utilizados pelo professor nas aulas observadas, bem como as folhas produzidas separadamente, com relação à presença do texto literário e as atividades produzidas a partir dele.

P4 só utilizou texto literário na aula P43^oA3, quando leu para os alunos um conto de Horacio Quiroga que estava em uma prova de vestibular. Entretanto, embora tenha havido a presença do texto literário na aula, as questões pré-estabelecidas no material estavam relacionadas, na maioria das vezes, ao léxico e à descrição das personagens.

Quando perguntamos a P4, na questão cinco da entrevista, se ela concordava com a forma em que o texto literário é apresentado pelo material didático com o qual ela trabalha, ela, na sua resposta, mencionou que só tem material didático pronto nas turmas de 1^o ano (Primeiro, aprender!) e que ele não é “de tão boa qualidade”, uma vez que “há vários erros e nenhum texto literário”.

3.2.2.3 O que diz o coordenador de P4 (CP4)⁴⁹

Durante os dias em que estivemos na escola para observar as aulas, percebemos que, embora a coordenadora da área de linguagens e códigos (englobando português, inglês e espanhol) não interferisse nas aulas do professor, era sempre muito atenciosa com o bem-estar do professor e, durante os intervalos, tentava orientar para que os alunos estivessem em sala antes do professor, para não haver prejuízo ou atraso nas aulas.

Aplicamos um questionário com a coordenadora a fim de conhecer suas principais crenças com relação ao uso do TL e ao Ensino de E/LE no Ensino Médio e no primeiro bloco, que engloba as questões um a três e se destina à informação dos

⁴⁸ Vide anexo K, página 291.

⁴⁹ Questionário de CP4 respondido encontra-se no anexo F, página 238.

dados pessoais, a coordenadora afirmou que exerce somente o cargo de coordenadora e, portanto, não está ministrando aulas.

No segundo bloco, que engloba as questões quatro a sete e se destina à obtenção dos dados referentes à formação acadêmica da coordenadora, ela informou que é formada em Letras e Administração de Empresas, informou que nunca estudou espanhol e que possui curso de pós-graduação em “Interpretação e Produção textual em língua portuguesa”.

No terceiro bloco, que engloba as questões oito a vinte e um e se destina à obtenção de dados referentes à experiência profissional como coordenadora de área, CP4 afirmou que está no cargo há mais de um ano, trabalha nos três turnos e coordena toda a área de linguagem e códigos, sem informar a quantidade de turmas.

Ela informou que os professores da escola utilizam o TL, no entanto não respondeu a questão que perguntava se ela incentivava o uso do TL nas aulas de língua estrangeira. Informou, também, que são os professores que escolhem o material didático adotado pela escola e que, por isso, ela desconhece os critérios para a escolha desse material.

Entretanto, quando perguntamos se o material didático elaborado pelos professores continha textos literários ou fragmentos, ela respondeu que “muitos”. Com essa resposta, nos perguntamos como CP4 pode afirmar isso, se ela não participa das aulas do professor, não participa da escolha do material didático e P4 ainda nos informou, informalmente, que planeja sua aula sozinha, tendo em vista ser a única professora de espanhol da escola. Percebemos, mais uma vez, que nem sempre o que se diz durante a resposta do questionário condiz com a realidade.

CP4 informou também que a escola não possui suas próprias orientações direcionadas ao ensino do espanhol e que conhece pouco as diretrizes das OCEM (2006) e das MCEM-CE (2009). Na questão vinte e um, que era composta por nove afirmações para CP4 dizer se concordava ou não, apresentamos suas respostas no quadro abaixo:

Itens	Concordo muito	Concordo	Não tenho certeza	Discordo muito	Discordo
a) A literatura é necessária somente na formação de professores.					X
b) A literatura é um importante recurso para as aulas de língua estrangeira.	X				
c) A linguagem do texto literário é muito difícil para a sala de aula.		X			
d) O texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura.		X			
e) O texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática.		X			
f) A leitura é um processo de descodificação (acesso somente ao código linguístico).				X	
g) Para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário o uso das estratégias de leitura (skimming, scanning, predicting, etc.)		X			
h) Para se ler e compreender um texto, é necessário ter conhecimento prévio do assunto.		X			
i) Mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira.			X		

Quadro 10 - Crenças de CP4 sobre o texto literário e o ensino de línguas

Observando as respostas chamou-nos atenção para as respostas contraditórias de CP4, ao concordar com a afirmativa que diz que a linguagem do texto literário é muito difícil para a sala de aula e concordar, também, que o TL pode ser levado para a aula de leitura ou ser usado como recurso para a aula de gramática. Como o TL seria didático, se tem uma linguagem difícil? CP4 deixou, ainda, algumas questões sem resposta, embora tenha demorado dois meses para entregá-lo respondido.

Algumas das crenças de CP4, apontadas na questão vinte e um, poderiam favorecer o uso do texto literário nas aulas de E/LE na escola, a sua

inclusão no planejamento anual das aulas de E/LE, bem como a prática docente do professor. Entretanto, na prática, conforme observamos no item 3.2.2., o professor dessa escola não privilegia o uso do texto literário e, muitas vezes, nos pareceu que não há planejamento das aulas.

3.2.3 O professor formado em 2010 (P18)

3.2.3.1 Relação entre crenças e prática docente de P18

Diferentemente do que ocorre com P2 e P4, P18 só dispõe de 1h/a semanal (de cinquenta minutos) em cada turma e, assim como P4, só há material didático adotado pela escola no primeiro ano, que é o “Primeiro, aprender!”. Nos segundos e terceiros anos, o professor afirmou que produz seu próprio material, mas como há limitação de fotocópias a serem tiradas pela escola, ele também perde grande parte da aula copiando no quadro. Como só dispõe de cinquenta minutos semanais, o professor opta por colocar somente tópicos no quadro, sem perder muito tempo, e ir explicando para os alunos entenderem.

A seguir, apresentamos as crenças, obtidas pelas respostas do questionário e da entrevista (o que P18 disse) e de acordo com as observações (o que P18 fez), apresentamos as possíveis causas para o acordo ou desacordo entre suas crenças e suas ações, detalhando-as em seguida.

Crenças	Disse	Fez	Possíveis causas do acordo ou desacordo entre crenças e ações
1. Trabalha as quatro habilidades com os seus alunos do Ensino médio			Falta de conhecimento / Contexto escolar
2. Às vezes utiliza algum texto literário nas suas aulas de espanhol	X	X	Contexto escolar
3. Utiliza o texto literário em todas as séries do Ensino Médio	X		Falta de habilidade no tratamento didático do texto literário
4. Nunca utiliza fragmentos de obras literárias nas suas aulas de espanhol	X	X	Contexto escolar

Crenças	Disse	Fez	Possíveis causas do acordo ou desacordo entre crenças e ações
5. Nunca pede opinião dos alunos na hora de escolher o texto literário	X	X	Contexto escolar / Falta de conhecimento
6. Quando leva um texto para a aula, realiza atividades relacionadas com:			
a) temas gramaticais	X		Falta de habilidade no tratamento didático do texto literário
b) discussão sobre o tema central do texto	X	X	Habilidade no tratamento didático do texto literário
c) comentários gerais sobre o autor e a obra	X	X	Habilidade no tratamento didático do texto literário
d) perguntas sobre o texto: cenário, personagens, problemas, etc	X		Abordagem de ensinar
e) resumo das ideias principais do texto	X	X	Habilidade no tratamento didático do texto literário
e) Trabalho com os significados de todas as palavras desconhecidas	X	X	Habilidade no tratamento didático do texto literário
7. Finalidade do uso do texto literário nas aulas de E/LE			
a) desenvolver produção oral			Falta de conhecimento / Contexto escolar
b) desenvolver compreensão oral			Falta de conhecimento / Contexto escolar
c) desenvolver produção escrita			Falta de conhecimento / Contexto escolar
d) desenvolver compreensão leitora	X	X	Falta de conhecimento / Lacunas na Formação Inicial
e) despertar o prazer estético			Concepção de ensino / Contexto escolar
f) trabalhar as quatro habilidades			Falta de conhecimento / Lacunas na Formação Inicial
g) exercitar ponto gramatical	X		Abordagem de ensinar
h) ampliar conhecimento lexical	X	X	Abordagem de ensinar
i) dar acesso a conteúdos culturais	X		Abordagem de ensinar
8. Ensina o que são as estratégias de leitura	X		Contexto Escolar / Lacunas na formação inicial

Quadro 11 - Quadro comparativo entre crenças e prática docente – Professor 18 (graduado mais recente)

Observamos, a partir do quadro 11, que P18 é o mais coerente dos três professores observados, com relação ao acordo entre suas crenças e suas ações, estabelecendo apenas seis desacordos. Essas crenças que não foram confirmadas na prática, talvez poderiam ter se manifestado se tivéssemos observado mais aulas.

As possíveis causas do acordo e do desacordo entre as ações e crenças de P18 são iguais as cinco causas de P4: (1) falta de conhecimento, (2) lacunas na formação Inicial, (3) falta de habilidade em alguns casos, porém na maioria o professor teve sim habilidade no tratamento didático do texto literário, (4) abordagem de ensinar e (5) contexto escolar.

Assim como em P4, o fato de ter havido coerência entre as crenças e a prática docente em P18, esse fato não o torna positivo como um todo. Ele é positivo no sentido de que o professor é consciente do que pensa e do que faz, podendo ser mais facilmente desapegado de crenças negativas. Entretanto, as causas do acordo e do desacordo ainda nos trazem preocupação.

No item 2 do quadro 10, P18 afirma que só trabalha às vezes com o TL porque “o material didático não oferece textos literários e há dificuldade para conseguir material e porque o nível dos alunos é bastante básico.” Com isso, percebemos que o professor, por falta de tempo, talvez devido à extensa carga horária de trabalho, deixa de trabalhar com o TL na frequência que tem potencial para ser trabalhado. Uma ajuda para que esse professor aumente a frequência em que trabalha com o TL em suas aulas, poderia ser a seleção de textos curtos e o uso de fragmentos de TL, desfazendo sua crença de não trabalhar com eles, conforme item 4 do quadro.

P18 também afirmou que nunca pede a opinião dos alunos para a escolha dos textos literários a serem levados para a sala de aula, o que foi constatado durante as observações, porque acredita que “eles não conhecem e não há como pedir opinião”. Mais uma vez ressaltamos que o professor precisa se desvincular dessa crença negativa e entender que, embora o aluno não seja um leitor literário com grande proficiência, ele tem gostos por temas e assuntos que podem vir a ser tratados em algum texto literário.

P18 também afirmou que trabalha o texto literário nas três séries do Ensino Médio, entretanto só observamos nos segundos e terceiros anos. Em

P182^oA3⁵⁰ e P183^oA3⁵¹, o professor levou um vídeo do conto “*La Caperucita Roja*” (Chapeuzinho Vermelho) em espanhol e pediu que os alunos falassem o que entenderam, sempre chamando a atenção dos alunos para o moral da história e para a existência de diálogos. Embora o áudio tenha sido em espanhol, os alunos compreenderam o que foi dito. Em P182^oA4 e P183^oA4, o professor entregou uma folha com trechos desordenados do conto *La Caperucita Roja* para que os alunos tentassem colocar na ordem correta e, após a leitura pelo professor, os alunos apontaram semelhanças e diferenças dos contos em português e espanhol, além de várias palavras novas, inferindo o significado a partir do que já conheciam do conto em português.

Durante essas aulas, o professor conseguiu trabalhar conteúdos estabelecidos nas MCEM-CE (2009, p.59), como o esclarecimento dos “significados de palavras e expressões e das idéias apresentadas no texto: Literatura e seus gêneros”, além de promover a interação e a motivação dos alunos para participarem da aula e despertar o prazer estético pela leitura do texto literário, mostrando além do domínio do conteúdo, habilidade para o tratamento didático do texto literário na maioria das vezes.

Embora P18 tenha dito que dentre as quatro habilidades, “prioriza leitura e escrita, devido o nível dos alunos e este ser o primeiro contato deles com a língua espanhola”; percebemos que além disso, ele trabalha também com a compreensão auditiva, uma vez que levou o conto em espanhol e tentou verificar se os alunos compreenderam o que escutaram.

Embora tenhamos apontado a causa “lacunas na formação inicial” para alguns itens do quadro 12, P18 respondeu, na questão quatro da entrevista “penso que fui preparado na Universidade, pois lembro que as aulas de literatura nos provocavam a preparar planos de aula com o conteúdo literário visto.” Segundo dados do Grupo de Pesquisa “LITERATURA: ESTUDO, ENSINO E (RE)LEITURA DO MUNDO - GP LEER, no qual discutimos as possibilidades formativas dos textos literários, o novo currículo do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Ceará aborda essa temática do tratamento didático do texto literário e, a partir disso,

⁵⁰ Ver anexo I, página 264.

⁵¹ Ver anexo I, página 266.

inferimos que as ações de P18 diferenciaram-se das de P2 e P4, por ele ter sido formado já nesse novo currículo.

3.2.3.2 O material didático impresso usado por P18⁵²

Conforme vimos no item anterior, P18 utilizou texto literário nas aulas P182ºA3, P183ºA3, P182ºA4 e P183ºA4, com o conto “*La Caperucita Roja*” (Chapeuzinho Vermelho). O material utilizado pelo professor para essa atividade foi um vídeo em espanhol e uma folha com trechos desordenados do conto *La Caperucita Roja* para que os alunos tentassem colocar na ordem. Através do material, o professor conseguiu trabalhar a compreensão leitora e a auditiva, com resultados satisfatórios, conforme descrevemos no protocolo de registro de aula.

P18 só tem material didático pronto nas turmas de 1º ano (Primeiro, aprender!) e quando perguntamos a P18 se ele concordava com a forma em que o texto literário é apresentado pelo material, mencionou que “ele não apresenta, e tenho que levar por conta própria”. Segundo o professor, para as turmas de 2º e 3º ano, ele prepara seu próprio material e às vezes o leva fotocopiado, quando possível, pois a cota de fotocópias mensais da escola não é muito grande. Frequentemente copia o conteúdo e os exercícios no quadro, o que dificulta mais quando se trata de TL.

3.2.3.3 O que diz o coordenador de P18 (CP18)⁵³

A coordenadora de P18 (CP18) exerce a função de professora e de coordenadora da área de linguagem e códigos ao mesmo tempo, sendo, portanto, uma professora coordenadora de área (PCA). Nos dias em que estivemos na escola, percebemos que CP18 é bastante atenciosa com os alunos e os professores e consegue participar ativamente do cotidiano da escola.

⁵² Vide anexo K, página 300.

⁵³ Questionário de CP18 respondido encontra-se no anexo F, página 241.

No questionário, CP18 nos informou que é formada em Letras, possui curso de especialização em “Língua portuguesa” e que nunca estudou espanhol.

Os dados relatados até agora foram obtidos dos dois primeiros blocos de perguntas. No terceiro bloco, que engloba as questões oito a vinte e um e se destina à obtenção de dados referentes à experiência profissional como coordenadora de área, CP4 afirmou que está no cargo há menos de um ano, trabalha somente à tarde e coordena cinco turmas do Ensino Médio.

Ela informou que os professores da escola utilizam o TL e que sempre os incentiva para que usem o TL nas aulas de língua estrangeira, o que pode ter influenciado nas ações de P18 para usar o TL em suas aulas. CP18 informou, também, que são os próprios professores que escolhem o material didático adotado pela escola, porém não são produzidos por eles; e o critério para a escolha desse material é a variedade, mas sem detalhar o que seria essa variedade .

CP18 informou também que a escola possui suas próprias orientações direcionadas ao ensino do espanhol e que conhece pouco as diretrizes das OCEM (2006) e das MCEM-CE (2009). Na questão vinte e um, que era composta por nove afirmações para CP18 dizer se concordava ou não, apresentamos suas respostas no quadro abaixo:

Itens	Concordo muito	Concordo	Não tenho certeza	Discordo muito	Discordo
a) A literatura é necessária somente na formação de professores.					X
b) A literatura é um importante recurso para as aulas de língua estrangeira.		X			
c) A linguagem do texto literário é muito difícil para a sala de aula.		X			
d) O texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura.		X			
e) O texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática.		X			

f) A leitura é um processo de descodificação (acesso somente ao código linguístico).				X	
g) Para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário o uso das estratégias de leitura (skimming, scanning, predicting, etc.)	X				
h) Para se ler e compreender um texto, é necessário ter conhecimento prévio do assunto.					X
i) Mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira.					X

Quadro 12 - Crenças de CP18 sobre o texto literário e o ensino de línguas

Assim como CP4, as respostas de CP18 apresentaram contradições, como ao concordar com a afirmativa que diz que a linguagem do texto literário é muito difícil para a sala de aula e concordar, também, que o TL pode ser levado para a aula de leitura ou ser usado como recurso para a aula de gramática. Como o TL seria didático, se tem uma linguagem difícil?

Esses dados ajudam a construir e fortalecer o nosso pensamento, já manifestado antes, de que para mudar as crenças negativas dos professores de E/LE, além da conscientização desse professor, é preciso também um trabalho de conscientização do grupo gestor da escola, responsável pela coordenação e supervisão das atividades do professor.

Esclarecemos, mais uma vez, que não estamos considerando o TL como único recurso para o ensino de Espanhol no Ensino médio ou como tábua de salvação para todos os problemas, mas sim como uma ajuda para o ensino/aprendizagem eficaz nesse contexto. Inferimos, a partir da observação dos três professores, que embora a maioria dos professores que responderam ao questionário reconheça a importância dos textos literários para o ensino de Espanhol, muitos podem não saber, na prática, o que fazer com eles. Alguns deles podem não ter claro o que deve ser priorizado e o que pode ser ensinado aos alunos do Ensino Médio e, com essa falta de orientação, os alunos terminam o terceiro ano sem desenvolver nenhuma das quatro habilidades (saber ler, escrever, falar e ouvir na língua estrangeira estudada).

Pelo exposto, entendemos que, no nosso contexto investigado, há uma grande necessidade da implantação de um curso de formação continuada que oriente esses professores não somente com relação a aplicabilidade do TL no ensino de Espanhol nesse contexto específico de ensino/aprendizagem de línguas, mas que oriente a sua prática docente dentro desse universo tão singular que são as turmas de Ensino Médio de Escolas Públicas.

CAPÍTULO 4 – PROPOSTA PARA A CRIAÇÃO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM O USO DO TEXTO LITERÁRIO PARA AS AULAS DE E/LE NO ENSINO MÉDIO

É necessário começar a refletir sobre o que nos mostra a evidência da teoria e da prática formadora dos últimos anos e não nos deixarmos levar pela tradição formadora, para assim tentar mudar e construir uma nova forma de ver o ensino e a formação docente, a fim de transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa.

(IMBERNÓN, 2010, p.31)

Diante do conhecimento de algumas crenças de professores egressos da UECE, atuantes no Ensino Médio de Escolas públicas com relação ao uso do texto literário e o ensino do Espanhol e pensando, ainda, em contribuir com o processo de mudança das crenças dos professores de Espanhol, egressos da UECE, reconhecemos a necessidade de projetos que auxiliem o professor na sua prática docente com relação ao uso do texto literário, bem como, com relação ao que fazer dentro da sala de aula do Ensino Médio. Segundo Albaladejo (2007):

Há uma necessidade de encontrar estratégias para fazer com que a literatura forme uma parte mais significativa dos programas de ensino de línguas estrangeiras e de explorar a riqueza que os textos literários oferecem como *input* de língua para desenvolver as quatro habilidades linguísticas básicas na aquisição de uma língua: ler, ouvir, falar e escrever dentro de um contexto cultural significativo. (ALBALADEJO, 2007, P.5-6)⁵⁴

Entendemos que a Universidade muitas vezes não tem como prever todas as situações que o professor vivenciará depois de formado, no entanto ela pode auxiliá-lo no processo de descoberta e de solução de problemas. Muitas vezes, realizamos pesquisas nas Universidades que apenas retratam uma realidade fora dos muros da Universidade, porém sem propostas reais de mudanças de melhoria para os contextos estudados. Segundo GIMENEZ (2009),

⁵⁴ Existe por tanto la necesidad de encontrar estrategias para hacer que la literatura forme una parte más significativa de los programas de enseñanza de lenguas a extranjeros y de aprovechar la riqueza que los textos literarios ofrecen como *input* de lengua para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, dentro de un contexto cultural significativo.

É sabido que no meio universitário a pesquisa ocupa lugar de destaque, sendo a extensão, ou as relações estabelecidas com as comunidades, um aspecto secundário das instituições, tomadas quase sempre como espaços para vias de mão única, em que a universidade leva o conhecimento gerado e o dissemina dentre aqueles que seriam seus principais beneficiários. (GIMENEZ, 2009, p.137-138)

Percebemos que são necessárias iniciativas que ajudem o professor com sua prática docente e com a construção e desconstrução de crenças que facilitem o seu trabalho. Segundo Barcelos (2006, p.26), “um professor que acredita numa abordagem mais tradicional, ao experimentar uma atividade de tarefa, pode gostar, ver que deu resultado e começar a acreditar em um tipo de abordagem mais comunicativa.” Entretanto, essa mudança não é e nem será repentina, sendo necessárias ações de reflexão e “de conseqüente questionamento e/ou transformação de uma crença na prática”.

Essas iniciativas devem priorizar a melhoria do nosso ensino no Brasil e, daí, a importância de um investimento na qualificação do professor, que muitas vezes não têm acesso aos cursos de pós-graduação e, então, fica alheio às universidades e aos estudos e pesquisas que por lá andam.

A seguir, apresentamos um esboço de um projeto de formação continuada para a preparação do professor (egresso ou não da UECE) não somente com relação ao uso do TL, mas para a melhoria da sua prática docente como um todo; e em seguida apresentamos algumas propostas para a utilização do texto literário em sala de aula de E/LE do Ensino Médio.

Entendemos que um curso de formação continuada deve levar o professor a dividir suas experiências e seus desafios com profissionais da sua área. Segundo Alvarez (2010, p.250), o professor de LE não pode ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão. “Ele deve fazer parte de uma rede outros indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de seu papel na sociedade.”

4.1 Uma proposta para a criação de um curso de formação continuada para o professor de E/LE do Ensino Médio de Escolas Públicas

Segundo Miccoli (2010a), a educação continuada é um fenômeno recente no Brasil, uma vez que até os anos 80, o diploma de graduação era suficiente para o exercício profissional. Para a autora, atualmente, a cada dois anos, praticamente tudo que um profissional sabe está ultrapassado e, por isso, “a melhor maneira de manter-se atualizado é engajar-se em um processo de educação continuada”.

Baseando-nos em experiências de sucesso envolvendo a formação continuada de professores de línguas, conforme descrevemos no item 1.4.2, entendemos que os professores e alunos do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação da UECE, juntamente com a SEDUC, poderiam promover um curso de formação continuada ao professores de Espanhol de Escolas Públicas, inicialmente de Fortaleza, podendo se estender a outras cidades; com carga horária destinada à disciplinas linguísticas e metodológicas, relacionando sempre teoria à prática, distribuídas em 300 h/a.

É preciso considerarmos não somente aspectos referentes ao conteúdo, mas também à língua espanhola, bem como à didática para ajudar o professor com situações do seu cotidiano, como a indisciplina, a carga horária excessiva, a falta de material na escola, a falta de motivação dos alunos para estudar a língua estrangeira, dentre outros. Não há receita pronta para o sucesso do ensino, mas sim para a construção de tentativas para o êxito. Segundo Miccoli (2007) e Barcelos (2010), o compartilhar de experiências, ainda que negativas, de professores ajudam no crescimento, na evolução e na motivação de outros docentes em condições semelhantes.

Segundo Imbernón (2010), devemos, num curso de formação continuada, dentre outros pontos, olhar para trás e analisar o passado para ver o que funcionou e diagnosticar o que precisa ser mudado; sempre refletindo e trocando experiências entre os colegas de profissão; associando teoria à prática e ao contexto em que os professores estão inseridos.

De acordo com Celani (2002), há várias maneiras de se desenhar um programa de formação contínua de professores e, em geral, os estudos recentes, segundo a autora, enfatizam:

a necessidade de um processo longo e continuado, conjugado estreitamente com a prática de sala de aula, no qual a transmissão de conhecimento ocupa posição de menor destaque, privilegiando-se o desenvolvimento de um processo reflexivo que fatalmente exigirá mudanças em representações, crenças e práticas. (CELANI, 2002, p.23)

Celani (2002) nos alerta, ainda, para o fato de que é preciso muito compromisso e disposição de tempo e pessoal para executar um curso de formação continuada em que seja possível acompanhar de perto e sustentar todo o processo de transformação do professor.

Pensando nisso, sugerimos um projeto que funcionasse em uma parceria universidade-escola, através da integração da UECE com a SEDUC e as escolas públicas, com ações que possibilitassem troca de experiências, de ações, resultantes de um processo reflexivo do professor a partir de sua prática. Os professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE (PosLA-UECE) seriam os coordenadores e buscariam parceria com a SEDUC no sentido de definirem os critérios de participação dos professores, bem como o oferecimento do curso dentro da própria carga horária semanal do professor. Além disso, os coordenadores orientariam e supervisionariam os alunos da pós-graduação e outros professores da graduação, interessados em participar do programa, para o planejamento de módulos e orientação dos monitores, que seriam os alunos da graduação. Os alunos da pós-graduação ministrariam as aulas para os professores da escola pública e os alunos da graduação colaborariam na preparação das atividades e divulgação do curso e ambos desenvolveriam pesquisas.

Essa integração seria uma ótima oportunidade para os graduandos vivenciarem situações e problemas reais característicos do Ensino Médio ao interagirem com os professores de línguas estrangeiras que atuam na rede pública e para os pós-graduandos desenvolverem projetos de pesquisa, coletando dados para suas dissertações e teses.

Dependendo da procura, haveria um processo de seleção para a primeira turma, que serviria como piloto para as demais que viriam a se formar no ano seguinte. A seguir apresentamos um pouco mais do esboço do nosso projeto de formação continuada, especificando os objetivos e os procedimentos para sua implantação.

Entendemos que projetos como esse devem nascer de uma consulta prévia dos temas de interesse dos professores para que não termine com o período da carga horária estabelecida, sendo, portanto um eventual pontual; mas fosse além disso e se tornasse um fórum permanente de discussões. Com isso, mas uma vez reforçamos que apresentamos apenas um esboço, sendo passível, portanto, de correções e adaptações.

4.1.1 Os objetivos do curso

Para a elaboração dos nossos objetivos, tomamos como referência os objetivos do EDUNCOLE⁵⁵, adaptando-os para a nossa realidade.

4.1.1.1 Objetivos gerais

a) Oferecer oportunidades de formação continuada aos professores de Espanhol da Rede pública de ensino.

b) Contribuir para um maior envolvimento dos alunos e professores de Letras e da pós-graduação em Linguística Aplicada com a realidade educacional fora da universidade, visando uma atuação transformadora.

c) Contribuir para uma maior preparação dos graduandos em Letras para o ensino de Espanhol nas Escolas Públicas.

d) Contribuir para a elaboração/escolha de materiais didáticos eficazes para o ensino do Espanhol no contexto da Escola Pública.

⁵⁵ Disponíveis em <<http://www.lettras.ufmg.br/educonle/objetivos.html>>

4.1.1.2 Objetivos específicos

- a) Capacitar linguisticamente os professores de espanhol.
- b) Promover discussões sobre o desenvolvimento das quatro habilidades, a inserção do texto literário nas aulas, práticas pedagógicas, questões cognitivas da aprendizagem, teorias de ensino/aprendizagem, etc. que levem a uma reflexão por parte de todos os envolvidos.
- c) Incentivar a capacidade de resoluções de problemas com embasamento teórico.
- d) Integrar professores em serviço com professores em formação em atividades de observação, regência e discussão teórico-prática.
- e) Incentivar o envolvimento dos alunos e professores em pesquisas sobre sua realidade escolar, por exemplo, através de pesquisa-ação.
- f) Incentivar a elaboração de materiais didáticos com o uso de gêneros literários, bem como com os gêneros textuais para o desenvolvimento das habilidades possíveis no contexto da escola pública.

4.1.2 Os procedimentos para a elaboração e a implantação do curso

Para a implantação de um curso de formação continuada, que será o primeiro em nosso Estado, precisamos de cautela e planejamento para que todas as etapas sejam coerentes com os objetivos a serem alcançados. Segundo Celani (2002, p.26), “é indispensável entender o que é factível dentro de determinadas condições conjunturais”, ou seja, é necessário pensar um curso que atenda às necessidades da realidade em que está, no nosso caso, os professores de Espanhol de Escolas Públicas.

Com isso, pensamos em um curso de formação continuada que vise não somente a capacitação linguística e metodológica, mas que promova a reflexão e a intervenção do professor dentro do seu contexto profissional, dentro da sua própria

escola. Abaixo enumeramos os procedimentos para a sua elaboração e, em seguida, sua implantação.

1) Planejamento das ações a serem realizadas e dos conteúdos a serem ministrados, bem como sua divisão em módulos.

2) Seleção do referencial teórico para a elaboração dos módulos e preparação do material a ser lido pelos professores-alunos.

3) Planejamento anual do curso e elaboração da ementa de cada módulo, com as respectivas datas. Apresentamos abaixo uma proposta, adaptada do Curso de Formação Continuada de Professores de Espanhol do Ensino Básico do Estado do Rio de Janeiro⁵⁶:

MÓDULO I	
NOME	EMENTA
1. Estudos da linguagem e as metodologias do ensino de línguas estrangeiras (30h)	As concepções de linguagem desde o nascimento da Linguística. A história dos métodos de ensino de línguas estrangeiras. Bases teóricas de linguagem e de ensino dos métodos de ensino. Diálogo entre as concepções de linguagem e as metodologias de ensino de línguas estrangeiras.
2. As orientações curriculares nacionais e estaduais para o trabalho do professor de espanhol (30 h)	O histórico da construção das orientações curriculares nacionais e conhecimento das orientações estaduais. Bases teórico-metodológicas dos documentos e suas propostas e adaptação para o ensino de espanhol e orientação do trabalho do professor.
3. Conhecimentos linguísticos sobre a língua espanhola (30 h)	Oralidade, audição, produção escrita e compreensão leitora na língua espanhola
MÓDULO II :	
NOME	EMENTA
1. O livro didático de espanhol: reflexão e avaliação crítica (30 h)	Conceito de livro didático e de material didático. O manual do professor como escrito que prescreve o trabalho docente. Propostas de análise de material didático. O PNLD e o livro didático no Brasil.

⁵⁶ Disponível em <<http://espanholdobrasil.wordpress.com/2010/10/01/curso-de-formacao-continuada-mec-uff/>>

2. A leitura: perspectivas teóricas e seu papel no ensino de espanhol (30 h)	Concepções de linguagem e concepções de leitura. O ensino da leitura em língua estrangeira. As OCEM e o ensino da leitura. Estratégias de leitura. Formulação de atividades de leitura.
3. O texto literário e seu lugar na aula de E/LE (30 h)	Conceito de literatura. Modelo didático para o uso do texto literário. Formulação de atividades com o texto literário para o Ensino Médio.
MÓDULO III :	
NOME	EMENTA
1. Planejamento, produção de material didático e avaliação I (30 h)	Planejamento didático para espanhol no Ensino Básico. Bases teórico-metodológicas do planejamento didático. Produção de material didático de espanhol para a escola. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem de espanhol.
2. Planejamento, produção de material didático e avaliação II (30 h)	A prática da produção de planejamento, material de didático e instrumentos de avaliação para a aula de espanhol no ensino básico.
3. Projeto Final (60h)	Os professores-alunos deverão elaborar um projeto pedagógico sobre um tema de interesse que esteja relacionado à realidade da sua prática docente na escola pública.

Quadro 13 - Esboço das disciplinas do curso de formação continuada para os professores de Espanhol das Escolas Públicas de Fortaleza

- 4) Reunião com a SEDUC para definição dos critérios de participação dos professores, bem como financiamento do projeto para que seja gratuito para os professores e a garantia de que curso fará parte da carga horária de trabalho semanal do professor, para que sua participação não prejudique seu trabalho.
- 5) Votação no colegiado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e do Curso de Letras da UECE para a aprovação do projeto e definição dos professores envolvidos.
- 6) Divulgação do Projeto e inscrição dos professores-alunos interessados;
- 7) Implantação e execução do curso;
- 8) Avaliação do primeiro ano do curso para correção das possíveis falhas e reafirmação dos acertos.

Ressaltamos que um curso de formação continuada voltada para o contexto da nossa pesquisa deve criar espaços que promovam não somente conhecimentos conceituais e metodológicos, mas que promova também a reflexão dos professores sobre a realidade deles. Segundo Celani (2002, p.26 e 27), “a reflexão, no contexto educacional, envolve a substituição do conhecimento pedagógico por perguntas que decorrem da prática pedagógica” e, assim como ocorre com as crenças, só através dessa clareza da realidade, poderemos mudar nossas ações. Ainda segundo a autora, o processo reflexivo não acontece sozinho. “É na verdade um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso”.

Ressaltamos, ainda, que o texto literário seria um forte aliado para ajudar aos professores a trabalharem as sete competências e habilidades, determinadas pelas MCEM-CE(2009)⁵⁷, para serem trabalhadas nas três séries do Ensino Médio de Escolas Públicas e, a partir do reconhecimento dessa importância e de todo o referencial teórico apontado no capítulo 1, incluímos uma disciplina na ementa com o nome de “O texto literário e seu lugar na aula de E/LE”.

Esperamos, portanto, conseguir proporcionar aos professores de Espanhol da rede pública uma oportunidade para estudarem e um espaço para debaterem, para falarem sobre a desvalorização da língua, carga horária elevada, poucas aulas por turma, para apresentarem suas dúvidas, incertezas sobre sua prática, sobre o melhor material didático para utilizar, sobre que abordagem ensinar e, através dessa troca de experiências, tentarmos achar, juntos (professores e alunos da Universidade juntamente com professores da Escola Pública), soluções que os tornem mais seguros e ajudam a melhorar a qualidade do Ensino do Espanhol nas Escolas Públicas do nosso Estado.

4.2 Propostas didáticas para o uso do texto literário nas aulas de Espanhol no Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza

Por conta do tempo e por não ser objetivo da nossa pesquisa interferir nas aulas dos professores, participantes da pesquisa, decidimos fornecer algumas

⁵⁷ Vide anexo A, página 192.

amostras de como podemos utilizar o texto literário nas aulas de E/LE no Ensino Médio, de acordo com experiências vividas durante nossa prática docente nesse contexto de ensino/aprendizagem, para servirem de suporte para os professores de Espanhol da rede pública de ensino.

As atividades foram propostas de acordo com as necessidades observadas na pesquisa e de acordo com experiência docente em ministrar aulas no ensino médio com o uso do texto literário no Instituto Federal do Rio Grande do Norte e com participação no Grupo de Pesquisa “LITERATURA: ESTUDO, ENSINO E (RE)LEITURA DO MUNDO - GP LEER, no qual discutimos as possibilidades formativas dos textos literários, na tentativa de criar um espaço para a discussão dessa problemática e para buscar caminhos para a difusão e democratização dos conhecimentos sobre leitura e letramento literário e, principalmente para fazer chegar nas escolas públicas esse processo de inovação para a formação de leitores e de cidadãos que acreditam em seu potencial. Além disso, levamos em consideração discursos dos professores e a experiência obtida durante aulas ministradas em cursos de formação para professores de Espanhol do interior do Estado do Ceará, participantes do projeto PROINFANTIL (projeto destinado à formação, em nível médio, de professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada sem fins lucrativos).

Esclarecemos que não fornecemos uma receita pronta e, reconhecemos, inclusive, que para os professores que possuem 2h/a semanais a situação favorece mais a sua prática docente que para aqueles que só possuem 1h/a. Entretanto, com um pouco de amor pela profissão e pela vontade de fazer um bom trabalho, entendemos que é sim possível que o nosso aluno do Ensino Médio desenvolva uma, duas, três ou as quatro habilidades ao estudar o Espanhol, dependendo da valorização dada pela escola, pelo Governo e pelo professor a esse ensino nesse contexto.

Albaladejo (2007) reforça os motivos de levarmos literatura para as aulas de E/LE, mencionados no item 1.3, enumerando justificativas para o uso didático dos textos literários. A primeira razão, dada pela autora, é o caráter universal dos temas literários, que falam de amor, de morte, de velhice, de amizade, ou seja, temas comuns a todas as línguas e culturas, o que faz com que o TL, mesmo escrito em

Espanhol, seja próximo ao mundo do estudante, já que sua temática diz respeito a todo ser humano.

Em segundo lugar, a literatura é um material autêntico, ou seja, as obras literárias não foram feitas com o propósito específico de ensinar uma língua e, portanto, o aluno terá acesso a mostras de línguas destinadas a falantes nativos. Em terceiro lugar, a autora justifica a importância do uso do texto literário nas aulas de E/LE por causa do seu valor cultural, que pode ser muito importante na transmissão de códigos e costumes sociais dos falantes da língua estudada.

O quarto motivo a favor do uso do TL como recurso didático, segundo a autora, é a riqueza linguística que contêm os textos literários. Segundo a autora, essa riqueza linguística é traduzida em um acréscimo de vocabulário por parte do aluno e um contato com várias estruturas sintáticas, variações estilísticas e formas diferentes de conectar idéias que, em geral, não são encontradas na língua falada. Além disso, o TL ainda oferece inúmeras possibilidades de escolhas pelo professor, que pode ser feita de acordo com o nível do aluno. E essas possibilidades são tantas, que dificilmente o professor se encontrará em uma situação de não encontrar um texto com um vocabulário mais adequado para o nível dos seus alunos. Com isso, podemos escolher dentre as quatro habilidades o que pode ser trabalhado ou trabalhar com todas elas, de acordo com nossa realidade. Conforme afirma, ainda, Albaladejo (2007), a literatura oferece contato com a língua natural, no sentido de não estar gramaticalmente sequenciado, e isso ajuda a enriquecer o aprendizado do aluno na língua estrangeira, uma vez que facilita a prática e a integração das quatro competências linguísticas fundamentais.

O leitor estrangeiro entrará em contato com estas formas em um rico contexto que servirá de modelo para sua própria escrita, ampliando e enriquecendo sua **habilidade escrita**. No nível da compreensão auditiva e expressão oral, Irma Ghosn (2002, p.175) nos diz que através da literatura podemos proporcionar aos estudantes da língua estrangeira experiências linguísticas que motivem e fomentem a **linguagem oral**, já que o entusiasmo criado por uma boa história gera mais conversação entre os alunos que os textos artificiais. A prática da **competência auditiva** se realiza através das conversas e dos debates surgidos do texto que está sendo trabalhado e, além disso, podemos fomentá-la através da leitura, audição de gravações, filmes ou adaptações teatrais, se existir e estiverem disponíveis, ou dramatizações da obra ou parte da obra pelos alunos. O desenvolvimento da **competência leitora** do estudante ao ler obras literárias é evidente, uma vez que tem que por em prática sua habilidade para inferir e deduzir o significado do contexto, sendo, pois, um exercício

que será útil, inclusive, para a leitura de outros tipos de textos não literários. (ALBALADEJO, 2007, p. 8, grifo nosso)⁵⁸

Finalmente, o quinto e último motivo apontado pela autora como convincente para o uso da literatura na sala de aula de E/LE é o poder que o TL tem para fazer com que o leitor se sinta pessoalmente envolvido e para criar o compromisso pessoal de cada aluno com o texto que lê. Ou seja, ao entrar no mundo do texto, o leitor se sente atraído pela história que vai se desenvolvendo e pela curiosidade em saber como pensam, sentem e atuam os personagens, de modo que os aspectos linguísticos formais da língua são colocados em segundo plano e o desenvolvimento e desenlace da história que está lendo, passa a ser o centro da atenção.

Recordemos, agora, a importância do papel do professor na seleção adequada dos textos, conforme citado no capítulo 1. Baseando-nos nas orientações de Albaladejo (2007), entendemos que é importante estabelecermos, antes de propormos as atividades didáticas, alguns requisitos básicos para a seleção de textos literários a serem levados para a sala de aula de E/LE, como: acessibilidade, significação e motivação, integração das várias habilidades e várias possibilidades de ser explorado, além de ser original.

Primeiramente, o texto deve ser acessível, ou seja, deve ser escolhido de acordo com o nível do aluno para promover a aprendizagem e não uma frustração. Em segundo lugar, os textos devem ser significativos e motivadores, levando-se em consideração, na hora da escolha do TL, os interesses dos estudantes. Em terceiro lugar, o texto deve ser integrador de várias habilidades, cabendo ao professor selecionar as atividades e as habilidades a serem trabalhadas na aula. Segundo Albaladejo (2007), a partir do desenvolvimento da competência leitora dos alunos,

⁵⁸ El lector extranjero entrará en contacto con estas formas en un rico contexto que servirá de modelo para su propia escritura, ampliando y enriqueciendo su habilidad escrita. A nivel de comprensión auditiva y expresión oral, Irma Ghosn (2002: 175) nos dice que a través de la literatura podemos proveer a los estudiantes de lengua extranjera con experiencias lingüísticas que motivan y fomentan el lenguaje oral, ya que el entusiasmo creado por una buena historia genera mucha más conversación entre alumnos que los a menudo artificiales textos de lengua. La práctica de la destreza auditiva se realiza, claro está, a través de estas conversaciones / debates surgidos del texto que se esté tratando, y además puede fomentarse a través de la lectura, audición de grabaciones, películas o adaptaciones teatrales, si existen y están disponibles, o dramatizaciones por parte de los alumnos de toda o parte de la obra. El desarrollo de la destreza lectora del estudiante al leer obras literarias extensas es evidente, puesto que tienen que poner en práctica su habilidad para inferir y deducir el significado del contexto, ejercicio que les será de gran utilidad para enfrentarse a otros tipos de texto no literarios.

consequentemente as outras competências serão desenvolvidas. Em quarto lugar, o TL deve oferecer várias formas de serem trabalhados, para que o professor, principalmente no Ensino Médio, possa utilizar estratégias que integrem o aluno à aula, como dramatizações, debates, canções, vídeos, etc. O quinto e último requisito, que consideramos para a escolha dos TL a serem levados para a aula de E/LE é que sejam originais, conforme defendemos no item 1.3.1, sem esquecermos de escolhê-los de acordo com o nível de conhecimento do aluno.

Priorizamos a escolha de textos e a forma de trabalhar que despertassem o prazer estético e o desenvolvimento da competência leitora do aluno para promover um eficaz ensino de Espanhol no Ensino Médio. Entretanto, nada impede que o professor integre as várias habilidades, ainda que não enfoquemos em todas, de acordo com o nível e o desenvolvimento de cada turma no seu contexto de ensino. Dividimos as atividades de acordo com as séries do Ensino Médio, no entanto, também não há motivos que impeçam que os professores as utilizem em séries diferentes, desde que entendam que são apropriadas para o nível de conhecimento em que seus alunos estão e que, além disso, adaptem-nas de acordo com suas necessidades e objetivos pedagógicos.

4.2.1 Propostas de atividades com o uso do texto literário para o 1º ano do Ensino Médio

Durante a análise dos dados dos questionários, no capítulo 3, percebemos que na questão vinte e quatro, quando perguntamos, no item “d”, se o professor concordava que o texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura, 56% (dez) responderam que discordavam dessa assertiva. Entendemos, pois, que a maioria dos professores possui a crença de que o TL não deve ser utilizado em uma aula de leitura, mas sim como recurso para aulas de desenvolvimento de outras habilidades linguísticas diferentes da compreensão leitora.

Em nossa opinião, assim como na de Souza (2008), quando falamos em texto literário é inevitável falarmos também das questões leitoras e, portanto, não só podemos, como devemos, utilizá-lo em uma aula exclusivamente de leitura.

No item “c” da mesma questão, a maioria dos professores (72%-treze) afirmou que não consideram a linguagem do texto literário difícil, entretanto, a partir de conversas informais durante as observações das aulas, podemos inferir que os professores não consideram que a linguagem seja difícil para eles, no entanto ao se referirem ao aluno, consideram que o TL está num nível muito elevado para o aluno do Ensino Médio.

Conscientes de que essas crenças podem ser modificadas, conforme falamos no item 1.2, em que falamos sobre as crenças de um modo geral, pensamos em uma aula para o 1º ano do Ensino Médio, visando o desenvolvimento da compreensão leitora e o prazer estético pela leitura da literatura, priorizando, durante a escolha, texto com uma linguagem mais simples adequada ao nível inicial de estudantes de Espanhol.

Segundo Ruppl (2006, p.39), “muitas das obras infanto-juvenis tem uma linguagem mais simples que as outras obras literárias e, por isso, podem ser usadas desde os níveis iniciais do ensino-aprendizagem de E/LE”.⁵⁹ E embora o termo Literatura infanto-juvenil seja associado com mais frequência ao ensino para crianças, devido a sua temática (inerente também ao mundo adulto), eles oferecem aos professores ótimas oportunidades para sua aplicação no ensino de idiomas para adultos também.

Ainda segundo a autora, “uma das vantagens que oferecem essas histórias da nossa infância é que a maioria dos estudantes as conhece e, com isso, podem ser utilizadas desde os níveis iniciais para cumprir uma ampla gama de objetivos linguísticos.”⁶⁰

Para a nossa primeira atividade, que chamaremos de A1, escolhemos quatro contos infantis: “El patito feo”, “Blancanieves”, “Pinocho” e “Los tres cerditos”, com o objetivo de trabalhar as competências 1, 2, 3 e 6 determinadas nas MCEM-CE (2009)⁶¹ e conteúdos previstos para o Ensino Médio (utilização de estratégias de leitura para compreensão e interpretação do texto, bem como reconhecimento das

⁵⁹ Muchas de las obras infantiles-juveniles tienen un lenguaje más simplificado que otras obras literarias, por eso pueden ser aplicadas desde niveles iniciales de la enseñanza-aprendizaje de E/LE.

⁶⁰ Una de la ventajas que ofrecen estas historias de nuestra infancia es que la mayoría de los estudiantes las conocen, por lo cual pueden ser utilizadas desde niveles iniciales para cumplir una amplia gama de objetivos lingüísticos.

⁶¹ Vide anexo A, página 192.

características do gênero textual) nas referidas matrizes, além de trabalhar novos léxicos e de despertar o prazer estético.

Nome da Atividade:	Trabalho com o conto infantil
Série:	1º ano do Ensino Médio
Conteúdos - segundo as MCEM-CE (2009):	Reconhecimento das características do gênero
	Utilização de estratégias que possibilitem a compreensão geral do texto, usando técnicas de leitura como o "prediction" e "scanning" para: - identificação da idéia principal, da finalidade e do gênero textual - identificação de sequência de fatos ou de idéias apresentadas no texto - compreensão e interpretação do texto
Competências trabalhadas - segundo as MCEM-CE (2009):	1, 2, 3 e 6
Competências linguísticas que predominam:	Compreensão leitora
Desenvolvimento da atividade:	
<p>Primeiro momento: O professor divide a turma em quatro grupos. Depois pergunta aos alunos o que eles sabem sobre os contos "El patito feo", "Blancanieves", "Pinocho" e "Los três cerditos" em português. Em seguida, entrega um conto para cada uma das equipes e pede que eles leiam (com a ajuda do dicionário, se o professor achar conveniente) e respondam oralmente (mesmo que seja em português) aos questionamentos:</p> <p style="text-align: center;">1. Qual a história do conto que você leu?</p> <p style="text-align: center;">2. Quais as diferenças e semelhanças entre os contos que vocês conheciam em português e agora estão lendo em espanhol?</p> <p style="text-align: center;">3. Quais as novas palavras descobertas após a leitura?</p>	
<p>Segundo momento: O professor compartilha com os alunos as características do conto e chama a atenção deles para o fato de que eles estão lendo literatura (para estimular a autoestima e a confiança) e pede que eles falem outras histórias que queiram ler em espanhol.</p>	

Quadro 14 - Atividade proposta para o uso do texto literário na aula de E/LE no 1º ano do Ensino Médio (A1)

Como sabemos, através da nossa ida às escolas para a coleta de dados, que as bibliotecas, geralmente, não dispõem de livros em espanhol, sabemos que para a aplicabilidade das atividades propostas nesse tópico, o professor

disponibilizará seu próprio material para os alunos fotocopiarem ou os textos serão retirados da internet.

Além das atividades propostas, o professor poderá buscar, também na internet, áudios e/ou vídeos, caso a escola ofereça um espaço para trabalhar com esse tipo de recurso⁶², que aumentem as chances de chamar a atenção do aluno para o tema e, em seguida, para a leitura, sempre com atenção para a escolha cuidadosa do *site* de onde está retirando os textos e os materiais complementares⁶³.

Reconhecemos também a relevância de trabalhar com a poesia. O professor pode selecionar poemas, dentre os milhares existentes, que tratem de temáticas interessantes e significativas para a faixa etária dos alunos e com o vocabulário compatível ao seu nível de conhecimento, como é o exemplo de “Táctica y estrategia” do escritor uruguaio Mario Benedetti, conforme nossa segunda atividade proposta, que chamaremos de A2:

Nome da Atividade:	Trabalho com poema
Série:	1º ano do Ensino Médio
Conteúdos - segundo as MCEM-CE (2009):	Reconhecimento das características do gênero textual
	Utilização de estratégias que possibilitem a compreensão geral do texto, usando técnicas de leitura como o “prediction” e “scanning” para: - identificação da idéia principal, da finalidade e do gênero textual - identificação de sequência de fatos ou de idéias apresentadas no texto - compreensão e interpretação do texto
Competências trabalhadas - segundo as MCEM-CE (2009):	1, 2, 3 e 6
Competências língüísticas que predominam:	Compreensão leitora e expressão escrita

⁶² Durante nossas coletas de dados, percebemos que todas as escolas visitadas dispunham de um laboratório de informática e multimeios.

⁶³ Sugerimos os sites <<http://www.todoele.net/>>, <<http://www.rinconcastellano.com/index.html>>, <<http://www.codyscuentos.com/>>, <<http://marcoele.com/actividades/>>, <<http://cvc.cervantes.es/aula/>>, <<http://www.cervantesvirtual.com/>>

Desenvolvimento da atividade:

Primeiro momento: O professor copia a primeira estrofe no quadro e pergunta aos alunos sobre o que eles acham que tratará o texto que eles irão ler. Em seguida, entrega um papel aos alunos com a poesia e faz a leitura para eles:

Mi táctica es
mirarte
aprender como sos
quererte como sos

mi táctica es
hablarte
y escucharte
construir con palabras
un puente indestructible

mi táctica es
quedarme en tu recuerdo
no sé cómo ni sé
con qué pretexto
pero quedarme en vos

mi táctica es
ser franco
y saber que sos franca
y que no nos vendamos
simulacros
para que entre los dos

no haya telón
ni abismos

mi estrategia es
en cambio
más profunda y más
simple
mi estrategia es
que un día cualquiera
no sé cómo ni sé
con qué pretexto
por fin me necesites.⁶⁴

Segundo momento: O professor confirma ou não as predições que os alunos fizeram e pergunta se eles sabem qual o gênero literário lido, compartilha com eles as principais características da poesia. Em seguida, pede que os alunos digam o que entenderam do texto.

Terceiro momento: O professor pede que os alunos digam quais são as táticas que eles utilizam para conquistar alguém e pede que eles as escrevam, com a ajuda do dicionário, em espanhol. Pode também trabalhar questões sobre as variantes linguísticas como o voseo, além de proporcionar e despertar esse estudante para o prazer estético causado pela leitura do texto literário.

Quadro 15 - Atividade proposta para o uso do texto literário na aula de E/LE no 1º ano do Ensino Médio (A2)

⁶⁴ Disponível em <<http://www.sololiteratura.com/ben/obraenverso.html>>

Poemas como esse, além de serem breves e de léxico acessível, tratam de temas próximos aos jovens e, com isso, torna-se mais fácil atrair o aluno para sua leitura.

4.2.2 Propostas de atividades com o uso do texto literário para o 2º ano do Ensino Médio

Na questão vinte e seis do questionário respondido pelos dezoito professores, pedimos que eles explicassem o motivo para o pouco uso do texto literário. Eles podiam marcar mais de uma opção, bem como acrescentar algum outro motivo que não estivesse exposto na questão para assinalar. Chamou-nos a atenção, o fato de 56% deles (dez) terem marcado falta de tempo para preparar o material ou selecionar o TL, como motivo para usarem pouco o texto literário e, embora, não concordando que essa resposta justifique o pouco uso do TL nas aulas, conforme nos posicionamos no capítulo 3, destinado à análise e discussão dos dados; entendemos que poderíamos ajudar esses professores a reverterem essa crença e, com esse pensamento, elaboramos a nossa atividade 3 (A3) elaborada para o 2º ano do Ensino Médio.

Primeiramente, ao observar os resultados da questão vinte e oito do questionário, que perguntava quais os gêneros literários levados pelos professores para suas aulas, percebemos que a maioria afirmou levar contos e poemas para suas aulas. Com isso, pensamos em elaborar uma proposta com esses gêneros. Entretanto, principalmente pela sua pequena extensão, decidimos elaborar nossa A3 com micro-contos (microrrelatos), que são pequenas narrativas muito comuns na literatura no mundo hispano-americano e devido, principalmente, à sua brevidade e temática variada, tornam-se forte aliados para o fomento à leitura literária em sala de aula e para despertar a atração e o gosto dos alunos pela leitura do texto literário.

A3 tem como objetivo trabalhar as competências 1, 2, 3 e 6, determinadas nas MCEM-CE(2009)⁶⁵ e conteúdos previstos para o Ensino Médio (utilização de estratégias de leitura para compreensão/interpretação do texto, bem como o registro formal e informal) nas referidas matrizes, além de ativar o conhecimento prévio dos alunos, despertar o prazer estético e apresentar-lhes o gênero micro-conto.

⁶⁵ Vide anexo A, página 192.

Nome da Atividade:	Recado de amor
Série:	2º ano do Ensino Médio
Conteúdos - segundo as MCEM-CE (2009):	Reconhecimento das especificidades do gênero textual
	Reconhecimento de registro: formal e informal
	Utilização de estratégias que possibilitem a compreensão geral do texto, usando técnicas de leitura como o “prediction” para: <ul style="list-style-type: none"> - identificação da idéia principal, da finalidade e do gênero textual - identificação de sequência de fatos ou de idéias apresentadas no texto - percepção das relações de causa e efeito, tempo e espaço e outras de igual importância, apresentadas no texto - compreensão e interpretação do texto
Competências trabalhadas - segundo as MCEM-CE (2009):	1, 2, 3 e 6
Competências língüísticas que predominam:	Compreensão leitora e expressão escrita
Desenvolvimento da atividade:	
<p>Primeiro momento: Coloca o nome “Recado de amor” no quadro e pergunta aos alunos o que o título lhes desperta. Em seguida, anota as predições no quadro e entrega-lhes em uma folha o micro-conto e pede que eles leiam: "Todo lo que me dices en tu carta, querida Berta, me resulta incomprendible. Ni yo soy tan apasionado ni tú te has dejado desvanecer nunca en mis brazos hasta tal extremo. Y no quiero pensar que una vez más Afrodísio ha cometido la tropelía de suplantarme, pues la desgracia de un hermano gemelo se multiplica cuando es abyecto y libertino. De todas formas, lo más doloroso de tu encendida misiva es que alabes mi decisión de llegar tan lejos y que me requieras para repetirlo a ser posible mañana mismo y volver a ir más lejos todavía". (DÍEZ, 2006, p.297)</p>	

<p>Segundo momento: O professor confirma ou não as predições do início da aula. Depois pergunta aos alunos se eles conhecem alguém que já passou por aquela situação e mesmo que alguns alunos falem em português, esse momento é importante para a compreensão e interpretação do texto. Em seguida explica que o texto lido é um micro-conto e tenta que os alunos infiram que dentro dele há um gênero textual conhecido: a carta. Aproveita para explicar a diferença entre registro formal e informal.</p>
<p>Terceiro momento: O professor pede que os alunos escrevam uma carta de amor em espanhol para alguém de livre escolha (com a ajuda do dicionário). Se houver tempo, o professor pede que alguns alunos leiam. Se não, só recebe os textos para corrigi-los em casa.</p>

Quadro 16 - Atividade proposta para o uso do texto literário na aula de E/LE no 2º ano do Ensino Médio (A3)

É importante que o professor estimule o aluno a reconhecer o gênero não-literário dentro do gênero literário, para que facilite a aproximação do leitor ao texto. Segundo Pietri (2007), a mediação do professor é fundamental para formar o leitor proficiente. É importante também que o professor explique as características do micro-conto para que, em outro momento, ao se deparar novamente com o gênero, o aluno possa reconhecê-lo.

O professor, na hora de escolher esse tipo de texto para levar para sua aula, encontrará inúmeras opções, como nas obras “Relato de um Náufrago” do escritor colombiano Gabriel García Marquez e “La tregua” do autor uruguaio Mario Benedetti, que são escritas como um diário. Ao selecionar um fragmento dessas obras para trabalhar com seus alunos, o professor pode explorar a compreensão leitora do aluno, além de instigar a sua curiosidade para saber mais sobre a obra completa, conforme nossa atividade 4 (A4) elaborada também para o 2º ano do ensino médio:

Nome da Atividade:	Diário
Série:	2º ano do Ensino Médio
Conteúdos - segundo as MCEM-CE (2009):	Reconhecimento das especificidades do gênero textual
	Utilização de estratégias que possibilitem a compreensão geral do texto, usando técnicas de leitura como o “prediction” para: - identificação da idéia principal, da finalidade e do gênero textual

	<ul style="list-style-type: none"> - identificação de sequência de fatos ou de idéias apresentadas no texto - percepção das relações de causa e efeito, tempo e espaço e outras de igual importância, apresentadas no texto - compreensão e interpretação do texto
Competências trabalhadas - segundo as MCEM-CE (2009):	1, 2, 3 e 6
Competências linguísticas que predominam:	Compreensão leitora e expressão escrita
Desenvolvimento da atividade:	
<p>Primeiro momento: Coloca os nomes “Relato de um Náufrago” e “La tregua” no quadro e pergunta aos alunos o que os títulos lhes despertam. Em seguida, anota as predições no quadro e entrega-lhes em uma folha fragmentos das duas obras e pede que eles leiam:</p> <p style="padding-left: 40px;">Por fin amaneció mi séptimo día en el mar. No sé por qué estaba seguro de que no sería el último. El mar estaba tranquilo y nublado, y cuando el sol salió, como a las ocho de la mañana, me sentía reconfortado por el buen sueño de la noche reciente. Contra el cielo plomizo y bajo pasaron sobre la balsa las siete gaviotas (MARQUEZ, 2008, p.87)</p> <p style="padding-left: 40px;">En mi trabajo lo insoportable no es la rutina; es el problema nuevo, el pedido sorpresivo de ese Directorio fantasmal que se esconde detrás de actas, disposiciones y aguinaldos, la urgencia con que se reclama un informe o un estado analítico o una previsión de recursos. Entonces sí, como se trata de algo más que rutina, mis dos mitades deben trabajar para lo mismo, ya no puedo pensar en lo que quiero, y la fatiga se me instala en la espalda y en la nuca, como un parche poroso (...) Hoy fue un día feliz, sólo rutina. (BENEDETTI, 2002, p. 10-11)</p>	
<p>Segundo momento: O professor confirma ou não as predições do início da aula. Depois pergunta aos alunos se eles conhecem alguém que já passou por aquela situação e mesmo que alguns alunos falem em português, esse momento é importante para a compreensão e interpretação do texto. Em seguida explica que os textos são fragmentos de obras completas e tenta que os alunos infiram que dentro dessa obra há um gênero textual conhecido: o diário.</p>	
<p>Terceiro momento: O professor pede que os alunos escrevam durante algum período (pensado de acordo com os objetivos do professor) um diário sobre as aulas de espanhol, com a ajuda do dicionário, para que, além de trabalhar a expressão escrita em espanhol, tenha conhecimento dos sentimentos dos alunos com relação à aprendizagem e às aulas de E/LE.</p>	

Quadro 17 - Atividade proposta para o uso do texto literário na aula de E/LE no 2º ano do Ensino Médio (A4)

4.2.3 Propostas de atividades com o uso do texto literário para o 3º ano do Ensino Médio

No capítulo 3, durante a análise dos dados dos questionários, percebemos que, na questão trinta e quatro, quando perguntamos se o professor pedia a opinião dos alunos na hora de escolher os textos literários para levar para a sala de aula, dos dezoito professores que responderam ao questionário, 44% (oito) informaram que os alunos nunca participam da escolha dos textos literários e 56% (dez) informaram que às vezes pedem a opinião de seus alunos para a escolha do TL a ser levado para a sala. Alguns professores justificaram que não consultavam os alunos porque eles não têm conhecimento sobre literatura ou não têm maturidade para reconhecer a importância da leitura e que nas vezes que pediram para os alunos ajudarem na escolha, eles não manifestaram interesse.

Esse resultado muito nos entristece, tendo em vista que o entusiasmo do aluno para ler um texto literário e, com isso, o professor conseguir propor atividades com o uso do TL, só poderá ser alcançado mediante uma boa escolha do texto pelo professor e a melhor forma de isso acontecer é com a ajuda do aluno. Segundo Souza (2008, p. 145), “se o leitor encontra o mundo da leitura distante do seu mundo, dos seus anseios e das suas vivências, provavelmente a atividade de leitura literária não significará muito para ele.”

Lembramos que, embora os alunos não tenham o hábito leitor em língua materna e isso dificulte o hábito leitor na língua estrangeira, certamente eles já escutaram contos infantis, parlendas ou histórias que fizeram parte da sua infância ou juventude e que de alguma forma ficaram gravados em suas memórias. Com isso, ao perguntar o que eles sabem em português, o professor pode pesquisar e ver se há uma versão em espanhol e, a exemplo do que fez P18, com sucesso, descrito no item 3.2.3, o professor poderá escolher, por exemplo, algum texto que eles já conheçam na língua portuguesa, ajudando-os nas inferências e predições durante a leitura do mesmo texto em espanhol.

Pensando numa maneira para mudar essas crenças dos professores de E/LE com relação ao não pedir a ajuda dos alunos para escolher o TL para levar para a aula de E/LE e valorizando o uso didático do texto literário para o desenvolvimento das competências e habilidades em língua espanhola no Ensino

Médio, previstas nas MCEM-CE (2009), pensamos na nossa quinta atividade, destinada agora ao 3º ano do Ensino Médio, que chamaremos de A5⁶⁶.

A5 tem como objetivo incluir o aluno na escolha do TL, mesmo que seja com a indicação de alguma obra na língua materna, além de trabalhar as competências 1, 2, 3 e 6 determinadas nas MCEM-CE (2009) e um dos conteúdos previstos para o Ensino Médio (utilização de estratégias de leitura para compreensão e interpretação do texto) nas referidas matrizes, além de ativar o conhecimento prévio deles e despertar o prazer estético para a leitura do texto literário.

Nome da Atividade:	¿Qué libro me recomiendas?
Série:	3º ano do Ensino Médio
Conteúdos - segundo as MCEM-CE (2009):	<p>Utilização de estratégias que possibilitem a compreensão geral do texto, usando técnicas de leitura como o “skimming”, o “scanning” e o “prediction”, proporcionando uma leitura seletiva e eficiente através do (a):</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificação da idéia principal, da finalidade e do gênero textual - identificação de sequência de fatos ou de idéias apresentadas no texto - percepção das relações de causa e efeito, tempo e espaço e outras de igual importância, apresentadas no texto - compreensão e interpretação do texto
Competências trabalhadas - segundo as MCEM-CE (2009):	1, 2, 3 e 6
Competências linguísticas que predominam:	Compreensão leitora e expressão escrita

⁶⁶ Adaptada de <http://marcoele.com/descargas/3/albaladejo_quelibro.pdf>

Desenvolvimento da atividade:
<p>Primeiro momento: Convoca-se um CONCURSO titulado “¿Qué libro me recomiendas?” e informa-se que todos os alunos deverão ler um texto (escolhido por eles, desde que esteja de acordo com seu nível) e o professor os ajudará na escolha e na procura dos textos. O texto literário poderá ser um romance, uma poesia, uma obra de teatro, um conto ou um micro-conto. Cada concursante (ou equipe, dependendo do que o professor tiver determinado) deverá preencher uma ficha entregue pela professora com os seus dados e os dados solicitados sobre o texto literário que lerá. Cada aluno poderá participar com no máximo três leituras diferentes e no mínimo uma.</p>
<p>Segundo momento: O júri escolhido para ler as fichas preenchidas deverá escolher um campeão, observando não somente o conteúdo do texto, mas também se foram eles mesmo que escreveram, segundo seu nível. O professor precisa pensar em um prêmio para aumentar a participação e a motivação dos alunos, mesmo que sejam pontos na média. Depois do concurso, todas as fichas de leitura (ganhadoras ou não) serão arquivadas na biblioteca para que possam ser consultadas pelos alunos. Após os resultados, é importante que o professor trabalhe os textos lidos por eles, estabelecendo outros objetivos e conteúdos (ou mantendo os mesmos) a serem trabalhados em sala de aula, para que os outros alunos da sala tenham acesso ao que o colega leu.</p>

Quadro 18 - Atividade proposta para o uso do texto literário na aula de E/LE no 3º ano do Ensino Médio (A5)

O professor, antes de começar essa atividade (A5), perguntaria aos alunos se eles podem indicar alguma leitura literária em língua espanhola e, em seguida, perguntaria a eles o que eles gostam de ler, mesmo que em língua portuguesa. Pela nossa experiência, é possível que muitos respondam que não gostam de ler nada e aí, entra a relevância do papel do professor para mudar essa realidade. Muitas vezes o aluno não tem consciência da quantidade de conhecimento e informação que ele possui e ninguém melhor do que o professor para mostrar isso a ele. Não há como não saberem alguma história, que inclusive podem não saber que são literárias, mesmo que seja na modalidade oral e não na escrita.

Após esse primeiro momento o professor, se já souber, poderá listar as obras que também existem na língua espanhola. Se não, procura juntamente com os alunos ou sozinho. Caso os alunos, mesmo depois da motivação, ainda não participem, o professor poderá citar alguma obra conhecida como “Chapeuzinho vermelho” ou “A branca de neve” e então estimular a participação deles. Inclusive, é possível que eles citem histórias desconhecidas pelo próprio professor e, então, nesse momento o professor não precisa se sentir envergonhado. Ao invés disso,

poderá valorizar o conhecimento do aluno, dizendo-lhe que está aprendendo com ele e que irá pesquisar se há versão em espanhol ou não. É importante que o professor saiba que conceito de literatura irá passar aos alunos, pois nessa integração, poderá haver exemplos de textos e de histórias que não sejam literárias (ver item 1.3.1), mas que também devem ser valorizadas como sugestões deles.

Conforme nossas observações de aula, durante a pesquisa, percebemos que os alunos necessitam escrever e pedem aos professores que os ajudem a escrever em espanhol, já havendo, portanto, uma motivação para a escrita. Com isso, pensamos em uma proposta de ficha que o aluno vai preencher para participar do concurso, que deve ser escrita em língua espanhola, já que os alunos tentarão se expressar também em espanhol. Além disso, ela não deve ser complexa, facilitando a compreensão do aluno, e deve ser explorada, se possível, oralmente em sala de aula, para que a atividade não se resuma a uma ficha de leitura preenchida, em que o professor não consegue medir se o aluno compreendeu e interpretou ou não o texto.

DATOS PERSONALES	
Nombre	
Apellido	
Serie	
DATOS DEL TEXTO	
Título	
Autor	
Subgénero literário	
CONTENIDO	
Responde a las siguientes preguntas sobre la historia del libro, poesía, cuento, etc. que has leído	
1. Escribe el argumento de la historia	
2. Escribe los nombres de los personajes principales, el papel de cada uno en la historia y dos o tres características de ellos	
3. Explica cuál es el tema principal de la historia: el amor, la amistad, la venganza, la soledad, etc	

LENGUAJE
4. Escribe 3 ó 4 palabras, frases o expresiones que has aprendido leyendo este texto literário
OPINIÓN
5. ¿Cuál es tu opinión sobre el libro? Puedes utilizar adjetivos en tu respuesta (Divertido / Interesante / Aburrido / Emocionante / Bien escrito / Triste / Alegre)
6. ¿Por qué recomiendas este texto literario a otra persona?.
5. ¿Este texto te recuerdas a alguno en tu propia lengua? ¿A cuál?

Quadro 19 - Proposta de ficha para Atividade do 3º ano (A5)

Por fim, antes, que passemos para as considerações finais da nossa pesquisa, esperamos que essa pequena, porém importante amostra do uso didático do texto literário nas aulas de E/LE voltadas para o Ensino Médio sirva como incentivo e motivação aos professores de Espanhol, atuantes nesse contexto de ensino ou não, contribuindo para a utilização do TL como um aliado para suas aulas e contribuindo também para a reformulação de crenças, para o enfrentamento de desafios e para a vontade de fazer com que o ensino de ensino/aprendizagem de E/LE realmente aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto literário é um material básico para exercitar a compreensão leitora, cabendo ao aprendiz (através de sua reação diante dos estímulos e dos reconhecimentos discursivos, os usos e as modalidades de ordem linguística e pragmática) a (re)construção dos significados que lhe oferece o texto. (MENDOZA, 2007, p.69)

Nesta parte, destinada às considerações finais, primeiramente retomamos os objetivos de maneira a responder às questões de pesquisa, a fim de sintetizar os resultados mais relevantes e, com isso, mostrar como os questionamentos foram respondidos. Em seguida, apresentamos as contribuições teórico-práticas do nosso estudo, bem como algumas sugestões para futuras pesquisas.

Conscientes da importância do uso do texto literário para o ensino da leitura em E/LE e com o intuito de realizar um estudo que mostrasse como o texto literário é utilizado nas aulas de E/LE no Ensino Médio de Escolas Públicas e tentando conhecer as crenças dos professores de E/LE nesse contexto, o objetivo geral deste estudo consistiu em investigar as crenças dos egressos do curso de letras Espanhol da UECE sobre o uso ou não do texto literário como ferramenta para o ensino/aprendizagem de E/LE no Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza e a relação entre essas crenças e sua prática docente. E, nesse sentido, os objetivos específicos foram: 1) Verificar as crenças de professores de espanhol, egressos da UECE, com relação ao uso do texto literário nas suas aulas de E/LE no Ensino Médio em Escolas Públicas de Fortaleza; 2) Verificar, a partir das crenças, em que medida a formação inicial de professores de espanhol, egressos da UECE, contribuiu para o uso, ou não, do texto literário como recurso para as suas aulas de E/LE no Ensino Médio em Escolas Públicas de Fortaleza; 3) Observar qual o uso dado ao texto literário nas aulas de E/LE no Ensino Médio em Escolas Públicas de Fortaleza; 4) Analisar o material utilizado pelos professores no ensino de E/LE em Escolas Públicas de Fortaleza, quanto à existência de textos literários e as atividades propostas a partir dele e 5) Apresentar diretrizes e/ou propostas pedagógicas que podem servir como soluções para os problemas diagnosticados no contexto da pesquisa.

Entendemos que os objetivos foram alcançados como se pode comprovar na análise e interpretação dos dados obtidos dos dados no capítulo 3 e as questões que nortearam nosso estudo foram respondidas, conforme sintetizamos abaixo:

Com relação à primeira pergunta da pesquisa: *Quais as crenças de professores de E/LE, egressos da UECE, com relação ao uso do texto literário nas suas aulas de espanhol no Ensino Médio em Escolas Públicas de Fortaleza?*, os resultados nos mostraram, dentre outras crenças, que os professores reconhecem a importância e a eficácia do TL para o ensino de E/LE, entretanto eles afirmam que não o utilizam muito em suas aulas, alegando, principalmente, falta de tempo. A maioria também discorda que o TL possa ser usado em uma aula exclusivamente de leitura e alguns ainda continuam achando sua linguagem difícil e considerando que ele seja um importante recurso para as aulas de gramática.

A maioria deles também não reconhece a importância de pedir a opinião dos alunos, como uma dos critérios para a escolha mais adequada do texto a ser levado para a sala de aula de E/LE; e não reconhece a importância de trabalhar com fragmentos de textos literários no contexto do Ensino Médio.

Com relação à segunda pergunta de pesquisa: *Quais as crenças de professores de E/LE, egressos da UECE, sobre a contribuição da formação inicial deles, recebida na UECE, para o uso do TL nas aulas de E/LE no Ensino Médio?*, a maioria dos professores deixou transparecer em suas respostas que as disciplinas de literatura cursadas na Universidade os ajudam na prática docente no Ensino Médio. Entretanto, nem todos se sentem preparados para selecionar e utilizar o TL como ferramenta para o ensino de E/LE.

Segundo as respostas dos questionários, observamos que as crenças dos dezoito professores, com relação ao que faltou na formação acadêmica deles, se resumem em: terem se dedicado mais a sua própria formação acadêmica, terem lido com mais frequência, terem sido melhor orientados na Universidade, terem sido ensinados sobre como utilizar o texto literário nas aulas e terem tido acesso a materiais de literatura

Com relação à terceira questão de pesquisa: *Na prática, os professores, egressos da UECE, usam o texto literário como recurso para as aulas de E/LE em todas as séries do Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza?*, as respostas

obtidas através das 36h/a observadas, serviram de amostra, uma vez que não podemos afirmar que durante toda a sua prática docente, os professores ajam da mesma forma. Percebemos que embora o professor se depare com o TL em alguns materiais já preparados, a maioria deles muitas vezes ele não consegue fazer o seu uso didático adequado, ainda valorizando o estudo de temas gramaticais e resolução de questões pré-estabelecidas sobre vocabulário e a maioria deles afirma que utiliza o TL para o desenvolvimento da compreensão leitora, para ampliar o conhecimento lexical e para dar acesso a conteúdos culturais.

Ainda segundo os dados obtidos, percebemos que nem sempre o que os professores acreditam (crenças) está de acordo com o que eles fazem (prática docente) e, a partir das observações de aulas, inferimos as possíveis causas para o acordo ou desacordo entre o que o professor diz e faz.

Com relação à quarta questão de pesquisa: *O material utilizado pelos professores, egressos da UECE, durante as aulas de Espanhol no Ensino Médio em Escolas Públicas de Fortaleza, contempla o uso do TL?* observamos que o material utilizado pelos professores, egressos da UECE, em sua maioria, não contempla o uso do TL e estes, quando aparecem, são provenientes de simulados de vestibulares, geralmente com questões pré-elaboradas sobre gramática e léxico.

Com relação à quinta questão de pesquisa: *Como poderíamos sugerir cursos de formação continuada para os professores de E/LE das escolas públicas e atividades didáticas para o trabalho com o TL nas aulas de E/LE no ensino médio?*, conforme exposto no capítulo 4, percebemos não somente a viabilidade de uma implantação de um curso de formação continuada para os professores de Espanhol da Rede Pública, como percebemos a necessidade urgente dessa idéia ser colocada em prática. Observamos que os professores não encontram oportunidades para refletirem sobre o que fazem dentro das suas salas de aula e os desafios diários que têm que enfrentar, como indisciplina dos alunos, carga horária exaustiva e desmotivação para o ensino, dentre outros. Com isso, entraram no automatismo, deixando de identificar o que é melhor ou pior dentro das suas próprias ações. É preciso reorganizar o sistema para que haja a promoção de uma formação inicial e contínua dos professores e não somente a indicação de soluções e metodologias, pois não adianta propormos diretrizes para um professor que não está preparado para recebê-las.

As propostas didáticas foram baseadas nos critérios de escolha propostos por Albaladejo (2007) e baseados na nossa experiência de ensino nesse contexto de ensino médio, tentando mostrar a funcionalidade do TL no ensino de E/LE, sem ser através de meros exercícios de gramática e nos teóricos e na própria visão da SEDUC, que prioriza o ensino focado no desenvolvimento da competência leitora, para, a partir dela, desenvolver outras.

Ao responder essas questões, nosso estudo oferece contribuições teóricas, metodológicas e didáticas para o uso do TL no ensino/aprendizagem de E/LE, podendo servir de ajuda para o professor de E/LE utilizá-lo como um recurso a mais para suas aulas de Espanhol no Ensino Médio em Escolas Públicas de Fortaleza e para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos nesse contexto de ensino, para que, com isso, outras competências linguísticas possam ser ativadas.

Entendemos que as crenças dos professores de E/LE, participantes dessa pesquisa, são de nível ideológico e metodológico, porém não são fixas e podem mudar, desde que eles reconheçam a necessidade dessa mudança acontecer. Ao se depararem com as crenças apresentadas no nosso trabalho, acreditamos que os professores podem iniciar uma reflexão sobre sua prática docente, que pode ser o primeiro passo para a transformação. É necessário, ainda, que a SEDUC conheça essas crenças e com base nelas reveja suas prioridades de ensino e promova um curso de formação continuada para esses professores.

Nosso estudo nos fez perceber, ainda, que as crenças que interferem no sucesso ou no fracasso do ensino/aprendizagem de Espanhol nas Escolas Públicas de Fortaleza não são só as dos professores. A partir das experiências vivenciadas por nós nas escolas, durante as visitas e as observações de aulas, estamos motivados a continuar nossa pesquisa, rumo a um futuro de mudanças, para estudar como as crenças dos alunos, dos coordenadores e dos gestores da SEDUC refletem conjuntamente para a situação de desmotivação e desvalorização do ensino de E/LE que observamos nas escolas.

Sugerimos, ainda, que pesquisas sejam realizadas no sentido de comprovar a eficiência do uso do TL nas aulas de Espanhol no Ensino Médio de Escolas Públicas e, assim, ajudar na desconstrução dessas falsas crenças com relação ao uso do texto literário, bem como a análise do material elaborado pela

SEDUC e propostas de inovações didáticas contextualizadas para os professores de E/LE de Escolas Públicas de Fortaleza, levando em consideração o contexto de ensino em que eles estão inseridos.

Reconhecemos, também, que um trabalho como nosso é de extrema relevância para a formulação de diretrizes para o ensino de Espanhol em Fortaleza e, certamente, não deve se limitar à divulgação no meio acadêmico. Mais que isso, é necessário compartilhar nossos dados para a visualização do ensino de E/LE nas Escolas Públicas, divulgar nossas descobertas e nossas sugestões para a implantação de um curso de formação continuada, que pode sofrer modificações e adaptações, bem como as nossas propostas didáticas para o uso do texto literário nas aulas de E/LE no Ensino Médio, focado no desenvolvimento da competência leitora, para a partir dela, desenvolver outras; à SEDUC e à coordenação do curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual do Ceará, para que as instituições possam desfrutar das conclusões do estudo. Provavelmente, há outros caminhos ou sugestões para o uso do texto literário como suporte para as aulas de E/LE no Ensino Médio, entretanto, de acordo com a realidade do nosso Estado, esse parece ser o foco mais realizável para um trabalho significativo com o texto literário.

Esperamos que as discussões e os resultados desse trabalho não se restrinjam somente aos sujeitos da pesquisa. Desejamos que nosso estudo sirva para todos aqueles que estudam sobre o uso do TL como ferramenta para o ensino de E/LE, para aqueles que estudam as crenças de professores, para aqueles que trabalham com formação de professores, para aqueles que se interessam pelo ensino de LE no Ensino Médio de Escolas públicas, para todos aqueles que lidam com o ensino do Espanhol como língua estrangeira, enfim, para todos aqueles que se preocupam com o atual ensino de E/LE, que é um componente curricular relativamente novo nos currículos escolares, no nosso Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBALADEJO, M. D. G. **Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica.** In MarcoELE. Revista de didáctica ELE. Nº 5, 2007, disponível em <<http://marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2009.

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? In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 1, n. 1. Belo Horizonte: FALE, 2001. p. 15-29.

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.

_____. O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In SILVA, K. A. (org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol.1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p.235-255

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico.** 5^a ed. São Paulo: Atlas, 2001.

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.** (tese) - Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov, introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 5ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BARCELOS, A.M.F. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. 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. 57-81.

_____. 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.

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

_____. 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, 2001, p. 71-92.

_____. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

BARROS,C.S. & COSTA, E.G.M (orgs). **Formação de Professores de Espanhol: os (des)caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática**. Belo Horizonte: PRPQ/UFMG, 2008.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In BARCELOS, A.M.F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BENEDETTI, M. **La trégua**. Buenos Aires: Editorial Sudamerica, 2002. Disponível em <<http://www.accionpropaganda.org/biblioteca/libros/B/Benedetti,%20Mario%20-%20La%20tregua.pdf>> Acesso em 23 de janeiro de 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998, disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 02 dez. 2009.

_____. 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.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002, disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 02 dez. 2009.

_____. Secretaria de Educação Média. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 02 dez. 2009.

BURLAMAQUE, F. V. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In TURCHI, M.Z. & SILVA, V.M.T. (orgs.). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis, ANEP, 2006. p.79-91.

CARVALHO, A R. **O ensino de leitura em língua inglesa em uma escola pública: das orientações curriculares à prática docente no Ensino Médio**. UECE, Fortaleza, 2009. (Dissertação do Mestrado acadêmico em Linguística Aplicada)

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In CELANI, M. A. A. (org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.19-35.

_____. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L. & RAMOS, R. C. G. (orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p.55-82.

COLLINS, H. Re-estruturação e re-culturação no trabalho com o texto e a gramática. In CELANI, M. A. A. (org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.133-146.

CORCHS, M. **O uso de textos literários no ensino de Língua Inglesa**. UECE, 2006 (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada).

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DÍEZ, L.M. **El árbol de los cuentos**. Madrid: Alfaguara. 2006

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2010). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

DUFF, A & MALEY, A. **Literature. Resource books for teachers**. Oxford University Press, 2003.

EDMONDSON, W. **The role of literature in foreign language learning and teaching: some valid assumptions and invalid arguments**. AILA Review, nº 12, 1997, p.42-55.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. & BAPTISTA, L. M. T. R. **La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación**. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Madrid: Arco Libros, 2010.

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas. In GIL, G. & VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. pp. 275-281.

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

FERNÁNDEZ, G. E. & KANASHIRO, D.S.K. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.2. São Paulo: USP, 2006. p. 279-291.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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, SP: Pontes Editores, 2005.

GIMENEZ, T. Por uma tipologia de projetos de formação continuada de professores de inglês. In TELLES, J. A. (org.) **Formação Inicial e continuada de professores de línguas – dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p.137-151.

GIROTTI, C.G.G.S. & SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: Souza, R. J. (*et al.*) **Ler e compreender: estratégias de Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GOODMAN, K. S. Reading: psycholinguistic guessing game. In: Singer, Harry & Rudell, Robert, B. (org.) **Theoretical models and processes of reading**. p.p. 497-509, 1967.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOHNSON, K. **Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción**. Trad. De Beatriz Álvarez Klein. México: FCE, 2008.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A.B. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2ª. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In KLEIMAN, A.B. (org.) **A formação do Professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p.13-35.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. A look at students' concept of language learning. In **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, 1991, p.57-65.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARIZ, J. P. **O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)**. (tese) – Universidade de São Paulo, 2007.

MARQUES, E. A. **As crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), UNESP, São José do Rio Preto, 2001.

MARQUEZ, G.G. **Relato de um Naufrago**. 17ªed. Buenos Aires: Delbolsillo, 2008.

MENDOZA, A. F. El proceso lector: La interacción entre competencias y experiencias lectoras In: Mendoza, A. F. (Ed.): **La seducción de la lectura en edades tempranas**. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Aulas de Verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. pp.101-137, 2002.

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

_____. **El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. (Arcadia, 3), 2001.

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

_____. Marco para una Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores. In **Didáctica (Lengua y Literatura)**, nº 10. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. pp. 233-270, 1998.

_____. Las estrategias de lectura: su función autoevaluatora en el aprendizaje del español como lengua extranjera. In Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (Eds.), **Problemas y métodos en la enseñanza del español como segunda lengua**. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, SGEL, pp. 313-324, 1994.

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, 2010a, p. 27-42.

_____. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In SILVA, K.A. **Crenças, discursos e linguagem**. Vol. I. Campinas,SP: Pontes Editores, 2010b, p.135-165.

_____. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem & Ensino**. V. 10, n.1, p.47-86, jan/jul.2007. Disponível em <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v10n1/02Laura.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2010.

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.

MONTESA, S. & GARRIDO, A. La literatura en la clase de lengua. In S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.). **Español para extranjeros: Didáctica e investigación. Actas del II Congreso de ASELE**. Málaga: ASELES, 1994. p.449-457.

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.

OLIVEIRA, E.C.A. A prática educacional de professores iniciantes nas escolas de ciclos. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) **Prática de ensino de línguas estrangeiras: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2004. P.45-59.

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

PARAQUETT, M. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de Espanhol Língua Estrangeira no Brasil. In: TROUCHE, A. L. G. & REIS, L. de F. (orgs.). **Hispanismo 2000**. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Associação Brasileira de Hispanistas, v. 1, 2001, p. 186-194.

PAULA, L. & STAFUZZA, G. (orgs.) **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

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

PIETRI, E. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

REYNALDI, M. A. A. C. **A cultura de ensinar língua maternal e língua estrangeira em um contexto brasileiro**. Unicamp, 1998. (Dissertação de mestrado)

REYZÁBAL, M. V. & TENORIO, P. **El aprendizaje significativo de la literatura**. Madrid: La Muralla S.A, 1992.

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

RODRIGUES, N. N. A contribuição do PECPLI na construção de uma melhor formação inicial. 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: Pontes Editores, 2010, p. 143-154.

RUPPL, ZsuZsanna. La Literatura Infantil y Juvenil en la enseñanza de E/LE. **Anais do VIII CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN HÚNGARA DE PROFESORES DE ESPAÑOL (AHPE) Intervenciones y Comunicaciones**, p.36-46, 2006. Disponível em < <http://www.mec.es/sgci/hu/es/File/nuevas%20publicaciones/congresoahpe.pdf>> Acesso em 23 de janeiro de 2011.

SÁNCHEZ-PÉREZ, A. **Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico**. Madrid: SGEL, 1997.

SANTOS, A . C. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica. In **Anuário brasileiro de estudos hispânicos**, n.1. Embajada de España en Brasil. Madrid: Consejería de Educación. pp. 33-45, 2007a.

_____. 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, 2007b, p.374-380.

SANTOS, S. C. K. A sala de aula de Inglês como língua estrangeira: o limitável das limitações. In: HAMMES, Wallney Joelmir; VETROMILLE-CASTRO, Rafael (Org.). **Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira**. Pelotas: Educat, 2001. p. 35-66.

SCHENEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHENEUWLY, B. & DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 61-78.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol?. In SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005. pp. 35-44.

SILVA, E. T. **O ato de ler**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, M. V. Motivações para a leitura literária no ensino médio. In PINHEIRO, H., ARISTIDES, J., SILVA, M. V. & ARAÚJO, M. L. (orgs.). **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008. p. 41-54.

SOARES, A. **Gêneros Literários**. 3ª Ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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. UECE, Fortaleza, 2008 (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada).

TAVARES, H. U. C. **Teoria literária**. Belo Horizonte, MG: Itatiaia, 2002.

TELLES, J. A. (org.) **Formação Inicial e continuada de professores de línguas – dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

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

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: BARCELOS, A.M.F.; KALAJA, P. (Orgs). **Beliefs about SLA: New REsearch Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 201-229.

ZAVAM, A. & ARAÚJO, N. Gêneros escritos e ensino. In: PONTES, A. L. & COSTA, M. A. R. (orgs). **Ensino de Língua Materna na Perspectiva do Discurso: uma contribuição para o professor**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2008. p.p. 7-32

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2008. p. 17-24.

_____. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global Editora, 2003.