



Relação entre crenças e prática docente de Professores de Espanhol com relação ao uso do texto literário no Ensino Médio

Girlene Moreira da Silva¹
IFRN

Resumo: Segundo Barcelos (2004), o interesse em estudar as crenças começou a despontar nos anos 70, embora não com esse nome. No Brasil, o conceito de crenças somente ganhou força na década de 90 com as pesquisas de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Ainda hoje não se tem uma única definição para crenças. A definição usada nesta pesquisa é a proposta por Alvarez (2007), que afirma que "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". O objetivo geral dessa pesquisa foi investigar as crenças e a prática docente de três professores egressos da Universidade Estadual do Ceará (UECE) com relação ao uso do texto literário (TL) como ferramenta para o ensino de Espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza. Os instrumentos utilizados foram questionários, entrevistas e protocolo de observação de aulas. Em uma tabela, comparamos o que os professores disseram e fizeram e apresentamos as possíveis causas do acordo ou desacordo entre suas crenças e suas ações. Os resultados mostram que embora os professores reconheçam a importância do uso do TL nas suas aulas; nem sempre suas crenças correspondem às suas ações na prática docente.

Palavras-chave: Crenças, professores de Espanhol, texto literário.

Abstract: According Barcelos (2004), the interest in studying the beliefs began in 70 years, though not under that name. In Brazil, the concept of beliefs has gained momentum only in the 90's with the research Leffa (1991), Almeida Filho (1993) and Barcelos (1995). Even today there is no one single definition for beliefs. The definition used in this research is that proposed by Alvarez (2007), which states that "Belief is a strong belief, opinion and / or have the idea that individual with respect to something. This conviction is related to intuitions that are based on the experiences, the type of personality and influence of others, because they are socially constructed and have repercussions on their intentions, actions, behavior, attitudes, motivations and expectations to fulfill a certain goal. " The general objective of this research was to investigate the beliefs and the teaching practice of three teachers, graduate students from UECE, regarding the use of literary text (TL) as a tool for the teaching Spanish as a foreign language (E / LE) public high schools in Fortaleza. The instruments used were questionnaires, interviews and classroom observation protocol. In a table comparing what teachers said and did and present the possible causes of agreement or disagreement between their beliefs and their actions. The results show that although teachers recognize the importance of using TL in their classrooms, their beliefs do not always match their actions in teaching.

Keywords: Beliefs, Spanish teachers, Literary Text.

¹ girlene.moreira@gmail.com



1. Introdução

Esse artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE) intitulada como “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”, que foi realizada com professores, egressos da UECE, de Espanhol como língua estrangeira (E/LE) do ensino médio de escolas públicas em Fortaleza.

Acreditamos que a inserção de uma língua estrangeira no ensino médio é de grande importância para a formação cidadã 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 (OCM, 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, 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. Entretanto, defendemos a viabilidade de desenvolver, pelo menos, a competência leitora dos alunos nesse contexto de ensino, seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que defendem a priorização do trabalho com a competência leitora afirmando que: “O foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.” (PCN, 1998, p.21). E para isso, 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.

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.

2. O estudo sobre crenças

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 (2004), 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 em 1985, e baseado em crenças populares sobre a aprendizagem de língua.

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”.

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)

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 e, por isso, resolver comparar crenças e ações de professores em nossa pesquisa. 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)

Entendemos, pois, que nossa pesquisa é 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. 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.

3. O uso do texto literário como recurso para aulas de E/LE

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:

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.

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 autêntico² que, selecionado segundo os objetivos concretos de aprendizagem, traz diferentes tipos de *input*³, 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.

² 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.

³ 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*.



4. Relação entre crenças e prática docente

A pesquisa foi realizada com três professores que atuavam nas três séries do ensino médio de Escolas Públicas de Fortaleza e os critérios utilizados para a escolha desses professores observados foram: tempo de término da sua graduação, escolhendo um graduado há mais tempo – P2 (1992), um intermediário – P4 (2001) e outro graduado mais recentemente – P18 (2010). Observamos 12 h/a de cada um dos três professores, sendo 4h/a em cada série do ensino médio.

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, possíveis causas do acordo e do desacordo entre as ações e crenças dos professores cujas aulas foram observadas.

Os três 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.

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.



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.

Crenças	Disse	Fez	Possíveis causas do acordo ou desacordo entre crenças e ações
Utiliza o texto literário em todas as séries do Ensino Médio	X		Falta de conhecimento / Lacunas na formação Inicial / Desmotivação
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

Quadro 1 - Quadro comparativo entre crenças e prática docente – Professor 2 (graduado mais antigo)



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.

Crenças	Disse	Fez	Possíveis causas do acordo ou desacordo entre crenças e ações
Utiliza o texto literário em todas as séries do Ensino Médio	X		Falta de conhecimento / Lacunas na formação Inicial
Finalidade do uso do texto literário nas aulas de E/LE			
a) desenvolver produção oral			Falta de conhecimento / Contexto escolar
b) desenvolver compreensão oral	X	X	Falta de conhecimento / Contexto escolar
c) desenvolver produção escrita			Falta de conhecimento
d) desenvolver compreensão leitora	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
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

Quadro 2 - Quadro comparativo entre crenças e prática docente – Professor 4 (graduado intermediário)

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.

Crenças	Disse	Fez	Possíveis causas do acordo ou desacordo entre crenças e ações
Utiliza o texto literário em todas as séries do Ensino Médio	X		Falta de habilidade no tratamento didático do texto literário
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

Quadro 3 - Quadro comparativo entre crenças e prática docente – Professor 18 (graduado mais recente)

Observamos, a partir dos três quadros acima, que embora os três professores reconheçam a importância do uso do TL para as aulas de E/LE; na prática, de acordo com as 12



h/a observadas de cada um, P18 foi o que apresentou maior coerência entre sua fala e suas ações.

Além disso, P18 conseguiu trabalhar com o texto literário e tentar, através dele, desenvolver a compreensão leitora e a compreensão auditiva. Em aulas no primeiro e segundo ano, 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. Depois, 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 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.

Percebemos que embora os professores se deparem com o TL em alguns materiais já preparados, a maioria deles muitas vezes não consegue fazer o seu uso didático adequado, ainda valorizando o estudo de temas gramaticais e resolução de questões pré-estabelecidas sobre vocabulário.

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.



5. Considerações Finais

Por fim, esclarecemos 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).

Percebemos que identificar e entender as crenças dos professores é um trabalho complexo, uma vez que cada um constrói suas crenças de maneira única. 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.

Acreditamos que muitos desses egressos, quando se formam, perdem o contato com a universidade e, com isso, esses professores não encontram oportunidades para refletirem sobre o que fazem dentro das suas salas de aula e, em função de vários fatores, precisam geralmente ocupar grande parte do seu tempo com uma carga horária exaustiva, entram no automatismo, investem pouco no autodesenvolvimento e deixam de identificar o que é melhor ou pior dentro das suas próprias ações. Nesse contexto, os professores, mesmo dispondo dos instrumentos, não atuam como investigadores de suas próprias aulas.

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.



Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. 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.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

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. pp.191-231.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem e Ensino**, v.7, n.1, 2004. pp. 23-156.

_____.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 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.

_____. 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.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998, disponível em <[http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 02 dez. 2009.

_____. **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](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 02 dez. 2009.

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.

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.

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.



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.

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

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.

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.

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.

REYNALDI, M. A. A. C. **A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro**. Unicamp, 1998. (Dissertação de mestrado)

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

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.

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.