

POSSÍVEIS CRENÇAS DE LEITURA NO ENSINO SUPERIOR, IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

PAZ, Caroline de Jesus Florão¹

BRAGA, Lucimar Araújo

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar possíveis crenças relacionadas à leitura em língua estrangeira espanhola (E/LE), de uma universidade pública do estado do Paraná. O tema proposto procura entender como os professores de licenciatura percebem o processo de aprendizagem de leitura por parte dos acadêmicos do curso de graduação em Licenciatura em Letras Português-Espanhol, desta mesma universidade. De acordo com Barcelos (2007) a trajetória de estudos sobre crenças inicia-se na década de 80 no exterior e a partir dos anos de 90 no Brasil, e apresenta um número crescente de trabalhos científicos nesta área, como algumas pesquisas em mestrado e doutorado, artigos para publicações em revistas, capítulos de livros e apresentações de comunicações em congressos. Ainda conforme (BARCELOS, 2007, p.30) o termo crenças é intrínseco ao ser humano, pois, “ser humano é acreditar em algo, é construir saberes e interpretar o que nos cerca”. Salienta-se que os estudos sobre crenças são relevantes a partir do momento em que estas crenças podem interferir de forma positiva ou negativa, na vida acadêmica dos futuros professores de língua estrangeira. Assim, esta pesquisa do tipo qualitativo de cunho descritivo, desenvolvida através de coleta de dados, foi desenvolvida para compreender o modo como os alunos lidarão com o seu processo de ensino-aprendizagem, pós-formação em um curso de licenciatura. Os resultados apontam para a ratificação de que as crenças determinam quais estratégias serão utilizadas no complexo processo de assimilação e aprendizagem desta nova língua. (BARCELOS, 2010).

Palavras - chave: Crenças em LE; Leitura em LE; Língua Estrangeira Espanhola.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar posibles creencias relacionadas a la lectura en lengua extranjera española (E/LE), de una universidad pública en estado de Paraná. El tema propuesto procura comprender cómo los profesores de licenciatura perciben el proceso de aprendizaje de lectura por los académicos del curso de graduación Licenciatura en Letras Portugués-Español, en esta misma universidad. De acuerdo con Barcelos (2007) la trayectoria de los estudios cerca de las creencias tiene inicio en los años 80 en exterior y en los años 90 en Brasil, y presenta un gran número de trabajos científicos en esta área, como algunas pesquisas en maestría y doctorado, artículos para publicaciones en periódicos, capítulos en libros y presentaciones de comunicación en congresos. Aún conforme Barcelos (2007, p.30) el término creencias es intrínseco al ser humano, ya que “ser humano se creer en algo, es construir saberes y interpretar todo que nos cerca”. Se destaca que los estudios sobre creencias son relevantes a partir del momento que estas creencias pueden interferir de forma positiva o negativa, en la vida académica de los futuros profesores de lengua extranjera. Así, esta pesquisa de tipo cualitativo descriptivo, desarrollada través de coleta de dados, fue

¹ Acadêmica concluinte do curso de Letras Português-Espanhol da UEPG, sob a orientação da professora Mestre Lucimar Araújo Braga.

desarrollada para comprender el modo cómo los alumnos van a trabajar con su proceso de enseñanza-aprendizaje, pos-formación en un curso de licenciatura. Los resultados apuntan para la ratificación de que las creencias determinan cuáles estrategias van a ser utilizadas en el complejo proceso de asimilación y aprendizaje en esta nueva lengua. (BARCELOS, 2010)

Palabras –clave: Creencias en LE; Lectura en LE; Lengua extranjera Española.

1_ Introdução

Através de uma pesquisa realizada com professoras que lecionam o Espanhol - língua estrangeira (E/LE), de uma universidade pública do estado do Paraná, procurou-se analisar quais são as possíveis crenças apresentadas por estas professoras, bem como se estas crenças são relevantes na abordagem escolhida por elas, em sala de aula. Acrescenta-se que de acordo com Barcelos (2010), as crenças pertencentes a estas professoras podem interferir na forma como os alunos lidarão com seu processo de ensino-aprendizagem.

A educação passa por mudanças ao longo dos anos, seja no âmbito do ensino fundamental, seja no do ensino superior. A reforma universitária, realizada a partir de 1968 para resolver a “crise estudantil” (CHAUÍ, 2001, p.47), foi “feita sob a proteção do Ato Institucional nº 5 e do Decreto nº 477, tendo como pano de fundo uma combinação do Relatório Atacon (1966) e do Relatório Meira Mattos² (1968)”.

Houve assim, uma ampliação do acesso à universidade, já que esta é uma *instituição social* (CHAUÍ, 2001), vista como “um fenômeno social, que é, ao mesmo tempo, complexo e dinâmico” (ZABALZA, 2004, p79). Para (Morosini 2000) “a instituição *Universidade* significa desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica de mestrado e doutorado”. (MOROSINI, 2000, p.14) É a “sociedade que constrói, constitui e interfere na universidade, incorporando novas tecnologias na formação do professor e no ensino à distância”, mudanças estas que “tem clara incidência sobre a vida profissional destes professores universitários, fazendo com que estes reflitam sobre suas estratégias de ensino e enfoques em sala de aula” (LARENAS, 2007, p.36).

² Este relatório propõe uma reforma com objetivos práticos e pragmáticos, que sejam “instrumento de aceleração do desenvolvimento, instrumento do progresso social e da expansão de oportunidades, vinculando a educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país”. (Chauí, 2001)

É a “cultura pertencente aos professores que influenciará e definirá seu conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que consideram de valor em suas práticas” de ensino-aprendizagem (LARENAS, 2007, p.36).

Nesse sentido, o presente trabalho do tipo qualitativo, de cunho descritivo procurou analisar o significado da reflexão sobre as crenças do professor em atuação, pois, considera-se relevante o olhar para a sua prática como uma maneira de se auto-avaliar, pois, dessas percepções surgirão outras formas de entender sua atuação, considerando “que a realidade do ensino e aprendizagem na sala de aula só pode chegar a ser conhecida através de metodologias de pesquisas interpretativas, qualitativas que permitam descrever e conhecer o contexto natural da sala de aula” (KLEIMAN, 2008. p. 16).

Assim, compreende-se que promover uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem da habilidade leitura a partir das concepções de alguns professores possa contribuir para a compreensão em sentido amplo dessa atuação em sala de aula. Para tanto foram analisadas algumas das crenças apresentadas por professores de língua espanhola em que se relaciona seu modo de desenvolver o ensino e aprendizado da leitura nestas aulas.

Portanto, com esse trabalho, espera-se contribuir para a área de estudos relacionados às crenças incluídas no ensino-aprendizado de leitura em língua estrangeira e a proposta parte de reflexões e das experiências de alguns professores.

2_Docência e ensino superior

No final da década de 90, surgem várias normatizações que dão um caráter determinante em relação à Universidade. A principal legislação Morosini (2000) é a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394), sancionada em 20 de dezembro de 1996. Neste trabalho a autora faz críticas quanto à caracterização do profissional de ensino superior, pois enquanto em outros níveis o perfil do profissional é bem delineado, quando se refere ao ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua.

Ao menos nos discursos oficiais (ZABALZA, 2004, p.108) “a docência implica desafios e exigências, já que são necessários conhecimentos específicos para exercê-la

adequadamente” e torna-se necessária a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente. Ou seja, é necessário que o professor reflita sobre sua prática, ser um professor reflexivo para (ZEICHNER, 1993, p19) significa “reconhecer que o processo aprender-ensinar se prolonga por toda a carreira profissional”,

[...] a reflexão é concebida como uma força potencializadora, entendendo-se que, quanto maior interesse os professores tiverem em se conscientizar do como eles ensinam e quanto mais informados eles se tornarem sobre o que fazem em suas salas de aula e o impacto que isso causa em seus alunos, mais liberdade eles terão de orientar seu próprio ensino em direção a uma aprendizagem bem sucedida do aluno (FREITAS, 2002, p.79)

De acordo com (ALMEIDA FILHO, 2009, p.51) a formação deste profissional “se desenvolve através de níveis: inicia-se com a graduação em Letras (licenciatura), passa para a atuação em sala de aula, cursos de extensão, leituras, participação em eventos, especialização (*lato sensu*) porém poucos professores seguem para uma pós-graduação (*stricto-sensu*)”.

2.1_As abordagens em Crenças

De acordo com o estudo sobre crenças de Barcelos (2004) aparece a partir da década de 80 no exterior e na década de 90 no Brasil. É nos anais do Congresso da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil) de 1997 que aparecem os primeiros estudos a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas. No ano de 1999, houve o primeiro simpósio sobre crenças no congresso da ALAB, mostrando a relevância dos estudos sobre crenças.

Para Barcelos (2007) a pesquisa sobre crenças no Brasil pode ser dividida em três períodos: de 1990 a 1995 como o período inicial de estudo sobre crenças, de 1996 a 2001 como o período de desenvolvimento e a partir de 2002 até o presente como o período de expansão dos estudos sobre crenças no Brasil. Acrescenta-se que a produção de materiais referentes a crenças cresce de forma significativa, indo desde teses e dissertações até a publicação de capítulos de livros, artigos e apresentações em congressos.

As pesquisas iniciais sobre crenças (BARCELOS, 2007) foram realizadas de forma explanatória e muitas delas utilizavam o conceito “cultura de aprender” (ALMEIDA FILHO, 2007). Um dado relevante em Barcelos (2007) mostra que nos trabalhos iniciais sobre crenças realizados no Brasil teóricos como Wenden e Horwitz não eram mencionados, possivelmente por tratar-se de pesquisas realizadas no exterior.

Ao ser abordado o construto de crenças, segundo estudo feito por Gimenez (apud BARCELOS), é possível encontrar três posições a respeito das crenças, são elas: “as crenças são conscientes e podem ser expressas verbalmente; as crenças são implícitas e assim devem ser inferidas através da ação e as crenças nem sempre condizem com a ação” (Gimenez apud BARCELOS, 2007, p.33). Com afirmações como estas, fica claro o motivo pelo qual estudar crenças é uma atividade complexa, que pode, entretanto, ser executada com êxito.

Ao se fazer uma pequena explanação sobre o construto de crenças é possível encontrar diversas terminações utilizadas para denominá-las antes mesmo de se utilizar a denominação de **crenças**. Barcelos (2004) cita em seu trabalho (Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*, 2004) “*mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos*”, (ALMEIDA FILHO apud BARCELOS, 2004, p.128) utiliza o termo “*cultura de aprender*” ao referir-se à maneira como os alunos aprendem e estudam uma língua estrangeira, ações que são influenciadas por “cada região, etnia, classe social e grupo familiar” (BARCELOS, 2007, p.33) e utiliza o termo *crenças de ensinar* ao referir-se às crenças dos professores, crenças que estão relacionadas ao modo como os professores acreditam que os alunos aprendam.

O conceito cultura de aprender é também utilizado Barcelos (2007) para estudar as crenças dos professores formados em Letras, em seu trabalho de 1993. Bem como os termos: representações, imaginário e construtos pessoais (MADEIRA, 2008). (BARCELOS apud MADEIRA, 2008 p.48-49) define crenças como um conjunto de “opiniões e idéias que alunos [e professores] têm a respeito dos processos do ensino e aprendizagem de línguas”. Já (ALMEIDA FILHO, 2008, p.49) refere-se a crenças dos professores como o “conjunto de disposições que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira”.

Em “1985 o termo *crenças sobre aprendizagem de línguas* aparece pela primeira vez em LA” (BARCELOS, 2004, p.127). Nesta época o questionário BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory _Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas) desenvolvido por Horwitz em 1985 passa a ser utilizado. Estudiosos como Dewey e Peirce tentaram definir o termo crenças. Pierce (filósofo americano) afirma que “crenças são idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. Já a definição utilizada por Dewey é mais voltada para o conhecimento. Segundo Dewey:

[as crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro (DEWEY, apud BARCELOS, 2004, p.129)

A maior parte dos autores define crenças como mitos, pressupostos teóricos, implicações, conhecimentos intuitivos, atitudes, (REYNALDI apud BARCELOS 2007), componentes da competência implícita (GARBUIO apud BARCELOS 2007), teoria informal (BANDEIRA apud BARCELOS, 2007), aglomerados (SILVA K., apud BARCELOS, 2007).

O termo crença para Barcelos (2004) é um conjunto de pressupostos e implicações que podem influenciar o ensino-aprendizagem de um grupo exposto a essas crenças. Estas crenças interferem diretamente no ensino-aprendizagem, pois, são com estas, e a partir destas implicações, que o professor propiciará o ensino-aprendizagem (MADEIRA, 2006). Estas crenças servirão de base para a elaboração de atividades de leitura [entre outras]. Estas crenças

[...] sejam elas positivas ou negativas, influenciam na forma como o professor trabalhará em sala de aula, deste modo os professores devem estar preparados para lidar com a diversidade das crenças em suas salas de aula e estarem atentos para os conflitos que podem surgir devido à diversidade entre suas crenças e as de seus alunos (BARCELOS, 2004, p.146).

As crenças sobre ensino de língua estrangeira (LE) exercem papel importante, pois, de acordo com as ideias apresentadas em (MADEIRA, 2008) estas influenciam tanto alunos quanto professores, bem como a maneira como estes abordam o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois “a maneira como pensam, veem e vivenciam o processo [de ensino-aprendizagem] os leva a trilhar caminhos diferentes para atingir seus objetivos” (MADEIRA, 2008, p.50).

Pesquisas atuais sobre crenças apresentam alguns dados como o aumento do estudo sobre crenças específicas. Nesta linha de pesquisa salienta-se o estudo de crenças sobre gramática, bom aluno, sobre o vocabulário, bom aprendiz, leitura e escrita, motivação, correção de erros (BARCELOS, 2007). Quando o estudo sobre crenças refere-se à língua estrangeira espanhola (E/LE) estudos apontaram que as principais crenças encontradas são: “só se aprende espanhol no país da língua, é difícil aprender a falar fluentemente na escola e acreditando na proximidade do português com o espanhol, a consequente crença na facilidade

de aprender essa língua em relação a outras línguas estrangeiras”. Neste sentido Fonseca (2009) afirma

[...] o fato de conhecer a cultura do povo da língua-alvo, desperta o interesse em sala de aula, o que vem a confirmar a importância da educação humanística defendida por Freire (1974), na qual alunos e professores se tornam sujeitos em uma relação dialógica. (FONSECA, 2009, p.86).

Em sua tese de doutorado (LARENAS, 2007, p.38) defende que as crenças “pertencentes a uma pessoa [ou a um grupo de pessoas] nada mais são que um conjunto de realidades metaempíricas, aceitas e reconhecidas como verdades”.

2.2_ Identidades leitoras

A identidade leitora é construída a partir da nossa interação com o outro, Kulikowski (2005) “no existe identidad sin diferencia, o, más precisamente, la identidad y la diferencia son creaciones sociales y culturales que se interdefinen (KULIKOWSKI, 2005, p.49)³ . Segundo estudos feitos por Orlandi (2006) não há identidades fixas, e esta sempre mudará de acordo com os atos de fala nos quais estamos inseridos.

De acordo com a autora há fatores que são considerados os formadores da identidade. Para melhor esclarecimento: afirma-se que a identidade é um movimento histórico, pois nossas ações não são as mesmas em qualquer tempo, já que esta sofre alterações, não é fixa e homogênea; nossa identidade se constitui a partir do outro, afirmamos nossa identidade no momento em que negamos outra identidade que não condiz com a nossa, nesta proposição pode-se dizer que, no processo de correção o professor interfere na construção da identidade do aluno; identidade não se aprende, é algo intrínseco, ao produzir sentido nos produzimos como sujeitos; a identidade é um movimento da história, pois é produzida a partir de deslocamentos e repetições.

Faz-se um questionamento sobre a formação da identidade “linguística escolar” dos alunos ao afirmar que “às vezes, textos que apresentam erros, distorções, dificuldades, são textos que mostram a historicização da repetição, a tentativa de integração em uma memória discursiva para fazer sentido, para fazer ‘outros’ sentidos” (ORLANDI, 2006, p.209). E aponta que em muitos casos, a atenção dos professores recai apenas para os textos produzidos

³ “Não existe identidade sem diferença, ou mais precisamente, a identidade e a diferença são criações sociais e culturais que se interdefinem”

que correspondem a textos “ideais”, que seguem a regra gramatical e apresentam uma estrutura “aparentemente” apropriada, mas que não apresentam um conteúdo adequado, não possuem ideias claras e são apenas meras repetições.

No que se refere às crenças de aquisição de LE por parte dos alunos (MADEIRA, 2008) diz que as crenças são constituídas a partir de experiências anteriores, estas crenças vão interferir de forma direta em como estes alunos veem seu ensino-aprendizagem de língua estrangeira. São as crenças (MADEIRA, 2008) que determinam quais estratégias serão utilizadas para lidar com o “insumo” e com as atividades propostas para a aprendizagem. De acordo com o autor são vários os fatores que influenciarão na construção de crenças por parte do aluno em sua aquisição de uma LE, são eles: ex-professores, atividades realizadas anteriormente em sala de aula, livros didáticos adotados pelo professor, atitudes de pessoas consideradas importantes pelo aluno e conversas com colegas que já passaram pelo processo de ensino-aprendizagem de LE, crenças estas que podem pertencer tanto a alunos do ensino fundamental quanto do ensino superior.

Quando o foco são os acadêmicos de um curso superior em formação de professores percebe-se que estes alunos têm, muitas vezes, uma visão errônea de como se aprende/adquire uma língua estrangeira. Em seu trabalho (MADEIRA, 2008) discorre sobre dados de uma pesquisa na qual os alunos afirmam que para se ter fluência em uma língua estrangeira, para adquirir o sotaque desta língua faz-se necessário ir ao país da língua alvo, não apenas estudar a gramática da língua estrangeira, “a estrutura da língua pode ser aprendida no Brasil, contudo, a fluência, a comunicação, o sotaque nativo, só são adquiridos ao se morar no país de língua-alvo”. (GIMENEZ, 2008, p.53). É uma tarefa complexa avaliar e classificar as crenças pertencentes a alunos, já que nem sempre estas crenças refletem as opiniões expressas pelos alunos (MADEIRA, 2008).

2.3_Sobre o aluno

Na aprendizagem de uma segunda língua, neste caso o espanhol (E/LE), percebe-se pelas leituras realizadas ser comum o aluno entrar em contato com dificuldades para aprender esta língua. Pensa-se que devido à proximidade da língua portuguesa com a língua espanhola esta aprendizagem será fácil, crença esta que se mostra falha. Pesquisa realizada por (REVUZ, 2006, p.213) demonstra que “a aprendizagem de línguas ‘estrangeiras’ se destaca

primeiramente pela taxa de insucesso”. Nesta pesquisa a autora questiona o fato de uma primeira língua ser aprendida com sucesso, por uma criança que é física e intelectualmente frágil, e que no momento de aprendizagem de uma segunda língua normalmente iniciada quando o indivíduo possui mais autonomia e já possui outros conhecimentos, esta aprendizagem mostra-se uma tarefa mais complexa.

Não apenas para este aluno que aprende uma nova língua, mas para todos que se iniciam em uma nova língua, torna-se necessário esclarecer que a língua materna (LM) sempre interferirá na aprendizagem de uma segunda língua, posto que seja a partir da língua materna que o aprendiz tentará encontrar um referente para os elementos apreendidos na língua estrangeira. Porém, nem sempre este processo de referência será possível. Diz-se que todos os discursos em algum momento já foram proferidos, nunca dizemos uma coisa totalmente nova, porém ao dizer-se em uma língua estrangeira, o sujeito da fala estará sozinho, não haverá referentes em sua língua para os elementos apreendidos, deixando a impressão de estranhamento, já que não é possível fazer uma tradução literal dos termos apreendidos. A “nominação aponta o referente enquanto existente e como ele existe na psique do porta-voz” (REVUZ, 2006, p.223).

2.4_Sobre o professor

No âmbito acadêmico, é comum entre os alunos questionar-se sobre as habilidades de leitura dos professores, pois o que “legítima as leituras são as suas experiências, as apropriações de sentido de cada uma em sua própria vivência leitora” (GUEDES-PINTO, apud SILVA, 2008, p.96). Porém, estes professores sempre estão em contato com algum tipo de leitura, que vão desde documentos escolares (simples) a documentos acadêmicos (mais complexos).

Algumas das falhas encontradas na compreensão de leitura por parte dos professores deram-se devido a uma falha na elaboração do material trabalhado, conforme pesquisa realizada por Silva (2008) com professores da rede estadual e a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (PCN/2008), os quais segundo a autora foram elaborados de forma a facilitar a leitura, mas nesta tentativa de facilitar, tornou o texto um “aglomerado de noções mal formuladas e incompreensíveis” (SILVA, 2008, p.102).

2.5_O processo de leitura

Para analisar as crenças no processo de ensino-aprendizagem é importante fazer uma pequena explanação de como ocorre o processo de aprendizagem da leitura por parte do professor em formação.

A partir da década de 1990, a leitura tem sido vista como um ato de se colocar um discurso (texto) em relação a outros discursos, anteriores a ele, gerando novos discursos/textos (ROJO, 2009, p.79). Sugere-se que “a leitura é o que acontece quando as pessoas olham um texto e atribuem significado aos símbolos escritos naquele texto” (AEBERSOLD e FIELD, apud FARREL, 2003, p.III).

Segundo (ORLANDI, apud CARMAGNANI, 2002, p.95) o ato da leitura significa que os leitores estão “produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os), enquanto lemos participamos do processo [...] de produção de sentidos”. Segundo a concepção adotada por Orlandi (2002) a leitura é

[...] o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto [...] (ORLANDI cit. in. CARMAGNANI, 2002, P.94)

O ato de ler para Rojo (2009, p.75) envolve diversos procedimentos e capacidades “(perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas)” determinadas pelas estratégias de leitura utilizadas (cognitivas metacognitivas). No que se refere à aprendizagem de uma língua estrangeira, para Farrel (2003) os aprendizes adultos de uma “segunda língua /língua estrangeira” começam a ler nesta segunda língua com uma base de conhecimento diferente de quando começaram a ler em língua materna, pois têm suas habilidades metacognitivas mais desenvolvidas, podendo estar mais motivados para aprender uma segunda língua utilizando como base os conhecimentos de sua língua materna.

No que se refere às crenças sobre leitura, o trabalho realizado por Campos (2006, apud BARCELOS, 2007, p.56) diz que “a leitura é vista, tanto por professores quanto por alunos, como um instrumento para praticar pronúncia e ensinar gramática, bem como que para ler é preciso conhecer todas as palavras e utilizar o dicionário.”

2.6_ O professor em formação

Silva (2008) afirma que, no que se refere à formação de professores, há inúmeras discussões no contexto acadêmico. O foco destas discussões, em muitos dos casos, são o desprestígio do educador e a pauperização do magistério, relegando a estes profissionais a visão de mal preparados e incompetentes. Na década de 1990 poucas eram as pesquisas realizadas na Linguística Aplicada (LA) sobre a língua materna (LM), sendo a maioria destas pesquisas apenas para comprovar teorias auxiliadas pela ausência de temas que colaborassem com a configuração de uma identidade teórico-metodológica (KLEIMAN, 2008). Estudos estes que se preocupam com a formação do aluno e do aluno-professor privilegiando nos cursos de Letras e formação de professores noções de linguagem e abordagem teórica.

Nestas pesquisas, revelou-se necessário permitir que os processos de reflexão sejam valorizados, pois os conhecimentos advindos das teorias apreendidas em sala de aula em muito divergem da realidade encontrada em sala de aula, pois esta mostra a “heterogeneidade dos objetos de conhecimentos e dos sujeitos expostos ao conhecimento” (KLEIMAN, 2008, p.20). Conceito este que certamente pode ser atribuído também há língua espanhola.

As pesquisas sobre formação de professores visam ao “conhecimento de situações naturais” (KLEIMAN, 2008, p. 20-21) como:

1º_ alunos e alunos-professores em formação nas suas interações como seus docentes universitários;

2º_ professores em atuação na sala de aula, evidenciando seus processos de formação;

3º_ professores refletindo sobre suas práticas;

4º_ professores interagindo com seus colegas no cotidiano escolar, etc.

Nestes contextos de interação é possível investigar processos identitários, relações sociais e concepções do objeto de ensino em uma concepção crítica. Concepção esta que investiga o mundo social e reflete sobre a prática.

Quando se refere às crenças de professores Madeira (2008) afirma que as crenças ajudam a definir e determinar as tarefas que serão adotadas pelo professor, o modo como este agirá em sua escolha de roteiros para trabalhar em sala de aula. Para Madeira

[...] a investigação das crenças de professores coloca-se, acima de tudo, como um passo à frente na pesquisa sobre o ensino de LE. Envolve a consideração de fatores que vão além de críticas a metodologias de ensino ou da observação de comportamento em sala de aula

para procurar investigar os motivos que levam à adoção de certa abordagem de ensino ou de aprendizagem. (MADEIRA, 2008, p.50-51)

Ao se estudar as crenças dos professores estudam-se normalmente sua atitude em sala de aula, mas para Madeira (2008) é preciso levar em conta também sua biografia para tentar se explicar o motivo de utilizar determinada abordagem de ensino, pois sua formação certamente foi influenciada por diversos fatores externos a esse indivíduo, como experiências de aprendizagem enquanto aluno, fracassos e sucessos escolares, opiniões de colegas e a influência de seus professores.

Quanto ao conceito de formação de professores, (BARCELOS, 2010) entende como parte de um processo do “re-imaginar transformativo do eu”, caracterizado como um processo socialmente construído. Torna-se necessário refletir sobre as estratégias que serão adotadas em sala de aula, pois determinada abordagem pode obter resultados com uma determinada turma e com outra não. Os professores necessitam “dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar” sem, contudo esquecer que a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo (LIBÂNEO, 2010, p.62).

Inicialmente para Vieira-Abraão (2007), a

“formação de professores na década de noventa era utilizado o modelo ‘três mais um’ [modelo ineficaz, segundo a autora], no qual os currículos das licenciaturas eram destinados três anos para as disciplinas de conteúdo e um ano para a formação do professor, com carga horária insuficiente para a preparação adequada do professor”. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007, p.155).

Neste momento Vieira-Abrahão (2007) nos apresenta o que mudou em relação à formação docente a partir de 2002 com a resolução que modificou a carga horária

[...] a resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Letras, traz uma grata surpresa: aumenta para 800 horas as atividades práticas: 400 horas de prática como componente curricular, a serem vivenciadas ao longo da licenciatura, e 400 horas de estágio curricular supervisionado, a ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007, p.155)

E com a implantação do espanhol nas escolas através da Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005 (GODÓI, 2010, p.104), tornou-se necessário mais profissionais preparados para trabalhar com a língua espanhola. Para que esta formação realmente ocorra esta deve ser um processo contínuo que começa com o conhecimento recebido em forma de teoria passa para a

prática e chega à reflexão (ALVAREZ, 2007, p.193). Salienta-se que “a formação do professor se completa na prática, a qual lhe dá formação e competência para ampliar esquemas de ação” (ALVAREZ, 2007, p.195).

3_Coleta de dados

Os dados para esta pesquisa foram obtidos através de um questionário aplicado a três professores de espanhol língua estrangeira (E/LE) de uma universidade pública do estado do Paraná. Contou-se com a colaboração destes professores para que respondessem o questionário (anexo 1) apresentado da forma como melhor lhes conviesse. Salienta-se que o questionário contém questões descritivas e foram apresentadas aos professores e posteriormente descritas por nós e comparadas à literatura da área, para ratificar ou discordar do que já se tem pesquisado sobre crenças no processo de ensino e aprendizagem de leitura.

Entende-se que tal análise é necessária para melhor compreender as possíveis crenças expressas por professoras que trabalham com a habilidade de leitura na disciplina de E/LE. Após a entrega do questionário respondido pelas professoras o material passou por análise para determinar quais foram os dados obtidos.

3.1_Metodologia e apresentação dos dados

Após a entrega dos questionários respondidos pelos professores (anexo 2) o material passou por análises para determinar quais possíveis crenças estes têm em relação à aquisição da leitura no ensino superior. Os professores analisados possuem formação na área de Letras português/espanhol, com mestrado e/ou doutorado em áreas relacionadas com o ensino-aprendizagem de língua estrangeira espanhola, alguns com mais de oito anos de experiência em docência no ensino superior.

A partir das respostas foi possível observar que alguns dos professores participantes desta pesquisa já atuaram como professoras de língua espanhola em vários níveis (I, II, III, IV, V, instrumental e para a terceira idade), incluindo também aulas de literatura espanhola e hispano-americana. Dos questionários respondidos foi possível extrair um dado relevante, no qual todos explicitaram que procuram sempre atualizar-se com leituras

de textos que auxiliem em suas práticas como docentes de ensino superior, sejam textos na área de literatura espanhola /hispano-americana ou textos na área de linguística aplicada.

Na sequência, traz-se três quadros com as crenças encontradas nos questionários respondidos pelas professoras, estas crenças foram divididas em **crenças relacionadas diretamente à leitura**, **crenças relacionadas aos professores** e **crenças relacionadas ao ensino- aprendizagem de espanhol língua estrangeira (E/LE)**:

QUADRO 1

Crenças relacionadas diretamente à leitura

1. Penso que o gosto pela leitura, seja em LE ou LM, não é incentivada somente pela escola ou universidade, é algo que vem de casa, do incentivo dado pelos pais;
2. A formação [do sujeito] como leitor é muito precária e incipiente;
3. Lia sempre [e somente] o que era necessário [para as aulas];
4. Ler por obrigação é muito chato;
5. Sempre acreditei que a leitura me permitiria expandir os conhecimentos adquiridos e encontrar novos caminhos para todas as outras habilidades;
6. Enquanto brasileiros não temos uma cultura de ler;
7. É necessário incentivar e cobrar [os atos de leitura], pois creio que só incentivar não resolve na leitura;
8. O trabalho depende também da dedicação e do interesse do aluno.

QUADRO 2

Crenças relacionadas a professores

1. A leitura frequente (e a busca por materiais autênticos) permite que eu esteja em constante atualização;
2. Podemos [enquanto professores] promover com as futuras gerações algumas reflexões sobre a importância de ler e escrever bem;
3. Poderíamos como professores de língua estrangeira incentivar mais a leitura na língua alvo desde o primeiro ano, não apenas a partir do 3º ano;
4. Adquiri o gosto por ler em LE e também por incentivar aos alunos na leitura e acompanhar o desenvolvimento deles no decorrer do ano letivo.

QUADRO 3

Crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem de E/LE

1. A leitura em língua estrangeira depende de inúmeros fatores que envolvem práticas de leitura, incentivo e também de dedicação e disponibilidade, tanto por parte do aprendiz como por parte do professor;
2. Acredito que se tivesse literatura [leitura] estrangeira desde o início do curso talvez pudesse ser mais proveitoso.

3.2_ Análise dos dados.

Neste trabalho, procurou-se fazer um levantamento de possíveis crenças relacionadas à leitura, para alguns professores que trabalham o espanhol como língua estrangeira de uma universidade pública do estado do Paraná. Nos dados relacionados no item 3.1 foi possível encontrar respostas que corroboram com os dados apresentados durante a explanação deste trabalho. Ou seja, no que se refere às crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem é possível acentuar (ALANEN, apud SILVA, 2010, P.35) “o caráter dinâmico

das crenças ao explicitar que, sendo um tipo de conhecimento construído sobre o ensino-aprendizagem de línguas, as mesmas estão em constante processo de reconstrução, até mesmo enquanto o aprendiz estiver falando ou, até mesmo, pensando sobre elas”. Barcelos (apud MICCOLI, 2010) enfatiza a importância da pesquisa sobre crenças ao afirmar que são “uma maneira de compreender o sentido criado dos eventos acontecidos em diferentes situações de ensino ou de aprendizagem para, assim, explicitar a relação dessas experiências com as crenças manifestadas nesses contextos” (BARCELOS apud MICCOLI, 2010, p.137).

As crenças pertencentes às professoras participantes da pesquisa, apresentadas no quadro 2 mostram o que segundo Madeira (2008) são os construtos pessoais: podemos[enquanto professores] promover com as futuras gerações algumas reflexões sobre a importância de ler e escrever bem [resposta dada por uma das professoras entrevistadas], neste construto é possível observar que este professor se utiliza da reflexão de sua prática e a de seus alunos para nortear suas ações em sala de aula, a professora é vista como o sujeito que trabalha como intermediário no processo de reflexão sobre a prática do aluno-professor em formação.

Ainda fazendo-se uma análise desta crença apresentada, nota-se a importância dada por esta professora para uma prática reflexiva por parte dos professores-alunos em formação, como salienta Kleiman (2008) sobre a importância de refletir sobre os conhecimentos adquiridos, já que nem sempre os conhecimentos advindos da teoria condizem com os encontrados na prática de sala de aula, revelando uma “heterogeneidade dos objetos de conhecimento e dos sujeitos expostos a esse conhecimento” (KLEIMAN, 2008, p20).

Crenças que se referem à cultura de aprender também estão presentes entre os dados encontrados: “a leitura em língua estrangeira depende de inúmeros fatores que envolvem práticas de leitura, incentivo e também de dedicação e disponibilidade” [resposta dada por uma das professoras entrevistadas]. Neste item mostra-se, o que segundo a professora pesquisada, é necessário para se aprender a ler em uma língua estrangeira, neste caso o espanhol, fatores que devem ser vistos e levados em conta no momento do processo de ensino-aprendizagem por parte dos alunos.

Fatores como motivação e interesse aparecem como os fatores determinantes no processo de aquisição de leitura de uma nova língua: “adquiri o gosto por ler em LE e também por incentivar aos alunos na leitura e acompanhar o desenvolvimento deles no decorrer do ano letivo” [resposta dada por uma das professoras entrevistadas], nesta crença apresentada é

possível observar que ao incentivar a si mesma professora também influencia e motiva seus alunos.

4_ Considerações finais

Com a realização deste trabalho foi possível constatar que, apesar das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas em linguística aplicada acerca de crenças, estas ainda são um excelente foco para investigações, pois de acordo com Barcelos (2010) podem ser estudadas diversas formas de crenças: de professores, alunos e crenças específicas.

Com a elaboração deste trabalho percebeu-se que as crenças sobre leitura dos professores que trabalham com espanhol como língua estrangeira interferem de forma positiva e significativa em suas práticas em sala de aula. Pois, a partir de suas manifestações de se preocuparem com a prática da leitura, estes acabam manifestando essa relevância sobre a leitura em sala de aula, o que corrobora para que os alunos percebam a significância nas atitudes dos professores como leitores.

Também se observou, através das respostas dadas pelos professores, que suas práticas são influenciadas por suas crenças e baseadas em teorias apreendidas durante sua formação como professores, no ensino superior. Assim, esta preocupação reforça uma atitude positiva visando sempre ao favorecimento do processo de ensino-aprendizagem de leitura de uma língua estrangeira por parte dos alunos.

Por fim, pode-se dizer que a análise dos dados colhidos com esta pesquisa ratifica Barcelos (2010) ao afirmar que as crenças dos professores interferem no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, o objetivo de refletir e compreender algumas crenças de professores relacionadas à leitura foi alcançado, visto que se evidenciaram além das crenças já descritas, outras crenças como: “a formação [do sujeito] como leitor é muito precária e incipiente”; apresentada no quadro 1.

Espera-se que este trabalho contribua de alguma maneira com a ampliação do entendimento sobre o processo de leitura em língua estrangeira.

5_ Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. _A formação do professor em LE em nível de pós-graduação: o ensino e a pesquisa. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Linguística aplicada _Ensino de línguas e Comunicação**. Campinas. Pontes editores e Artelíngua, 2009. P.51-57.

ALVAREZ, M. L. O. _Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação letras/espanhol. In ALVAREZ, M. L. O. (org.) **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Brasília. Pontes Editores, 2007. P 191-231.

BARCELOS, A. M. F. _ Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In **Linguagem & Ensino**, Vol.7, Nº 1, 2004. P.123-156.

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)form(ações) de alunos ,professores e formadores de professores de línguas**.Campinas.Pontes Editores,2010.P.57-79.

BARCELOS, A. M. F._ Crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In. ALVAREZ, M. L. O. (org.) **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas. Ed. Pontes. 2007. P.27-69.

CARMAGNANI, A. M. G._Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º grau. In CORACINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas. Pontes, 2002. P.93-101.

CHAUÍ, M. S. _**Escritos sobre a universidade**. São Paulo. Editora UNESP, 2001.

FARREL, T. S. C. _**Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas**. São Paulo. Editora SBS, 2003.

FONSECA, M. R. F. S. _Prática e teoria na (trans) formação de professores de língua estrangeira. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas. Pontes Editores, 2009. P.83-92.

FREITAS, M. A. _O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria Prática pelo professor de língua estrangeira. In GIMENEZ, T.(org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina. Editora UEL, 2002. P.79-93.

GODÓI, E. _As guerras pela língua espanhola. In SALEH, P. B. O. OLIVEIRA, S. (orgs.) **Linguagem, texto e ensino: discussões sobre o CELLIP**. Ponta Grossa. Editora UEPG, 2010. P.103-121.

KLEIMAN, A. B. _Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In KLEIMAN, A. (org.) **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas. Mercado de Letras, 2008. P.13-35.

KULIKOWSKI, M. Z. M. _La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In SEDYCIAS, J. (org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo. Parábola editorial, 2005. P.45-52.

LARENAS, C. D. **RODRIGUÉZ**, M. I. S. _El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. In **Horizontes educacionales**, Vol. 12, Nº 1, 2007. P.35-42

MADEIRA, F._ Alguns comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um novo idioma. In **Letras & Letras**, Uberlândia 24(1) 49-57, jan/jun.2008

MICCOLI, L._Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In SILVA, KLEBER A.(org.) **Crenças, discursos e linguagem**, vol. I,2010,p.135-163.

MOROSINI, M. C. _Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In MOROSINI, M.C (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília. INEP, 2000. P.11-20.

ORLANDI, E. P. _Identidade linguística escolar. In SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**.Campinas.Mercado de Letras,2006.P.203-212.

REVUZ, C. _A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio.In SIGNORINI,I. (org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**.Campinas.Mercado de Letras,2006.P.213-230.

ROJO, R. _**Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo. Parábola Editora, 2009.

SILVA, K. A._ Crenças no ensino aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In SILVA, K. A. **Crenças, discurso e linguagem**,vol.I ,2010,p.21-77.

SILVA, Simone B. B. _Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis. In KLEIMAN, A. (org.) **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas. Mercado de Letras, 2008. P.95-113.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. _A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In ALVAREZ, M. L. O. (org.) **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Brasília. Pontes Editores, 2007. P.155-166.

ZABALZA, M. A. **_O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre. Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. _O professor com prática reflexiva. In ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa. Educa, 1993. P.13-28.

6_Anexos

Anexo 1_Questionário aplicado

Projeto: Crenças de leitura e a formação da identidade leitora no ensino superior.

Prezado professor (a):

Peço-lhe a colaboração em responder essas questões como forma de contribuição e enriquecimento para o desenvolvimento de meu TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO junto a UEPG. Não é necessário identificar-se. Aproveito para informar-lhe que essas informações serão utilizadas exclusivamente para fins de estudos nesta pesquisa.

Questionário

1. Formação:
2. Há quanto tempo trabalha com o ensino superior:
3. Com quais disciplinas já trabalhou/trabalha:
4. Como você vivenciava o processo de leitura de uma língua estrangeira enquanto acadêmica (o)?
5. E agora, como professor (a), como é sua relação com a leitura de uma língua estrangeira?
6. Considerando sua trajetória acadêmica, suas expectativas em relação à aprendizagem de leitura em uma língua estrangeira foram satisfatórias?

Anexo 2_ Respostas dadas pelas professoras ao questionário apresentado

Questionário 1

1. Formação:

Graduação em Letras Português / Espanhol / Inglês (UNESP); Mestrado em Estudos da Linguagem (UEL); Cursando Doutorado em Estudos da Linguagem (UEL)

2. Há quanto tempo trabalha com o ensino superior:

3,5 anos

3. Com quais disciplinas já trabalhou/trabalha:

Língua Espanhola I, II e III

4. Como você vivenciava o processo de leitura de uma língua estrangeira enquanto acadêmica (o)?

Eu gostava de fazer leitura nas LE que eu estudava, mas não me dedicava muito. Também tinha dificuldades com a leitura. Apenas no terceiro e quarto comecei a fazer leituras não obrigatórias em LE, principalmente ao estudar a literatura hispano-americana, que sempre foi uma paixão. Não tinha muito tempo para ler porque fazia o curso de espanhol de manhã e o de inglês à noite.

5. E agora, como professor (a), como é sua relação com a leitura de uma língua estrangeira?

A identificação com a língua começou, sem dúvida, com a graduação. Hoje acredito que essa identificação tenha se intensificado, não somente pelo gosto que tenho por ler em LE, mas também por incentivar aos alunos na leitura e acompanhar o desenvolvimento deles no decorrer do ano letivo.

6. Considerando sua trajetória acadêmica, suas expectativas em relação à aprendizagem de leitura em uma língua estrangeira foram satisfatórias?

Acredito que sim, mas penso que o gosto pela leitura, seja em LE ou LM, não é incentivada somente pela escola ou universidade, é algo que vem de casa, do incentivo dado pelos pais.

Questionário 2

1. Formação:

Letras português-espanhol

2. Há quanto tempo trabalha com o ensino superior:

10 anos

3. Com quais disciplinas já trabalhou/trabalha:

Língua Espanhola I, Língua Espanhola II, Língua Espanhola III, Língua Espanhola IV, Língua Espanhola V, Linguística Aplicada VI, Literatura hispano-americana e espanhola, Prática II e Estágio em Língua espanhola.

4. Como você vivenciava o processo de leitura de uma língua estrangeira enquanto acadêmica (o)?

Não li muito em língua estrangeira, só tive literaturas do espanhol no último ano e só lemos o que coube no ano, às principais obras da literatura espanhola, principalmente. Sobre as outras leituras, lia sempre o que era necessário, não tenho uma história de prazer com a leitura. Desenvolvi esse gosto depois que passei durante a graduação e agora gosto muito de ler, não somente as leituras acadêmicas, como também gosto de ler revistas da relacionadas à minha área de trabalho.

5. E agora, como professor (a), como é sua relação com a leitura de uma língua estrangeira?

Enquanto estava atuando nas disciplinas de literatura lia mais, agora leio muito, mas não especificamente literatura, leio mais na área da linguística aplicada.

6. Considerando sua trajetória acadêmica, suas expectativas em relação à aprendizagem de leitura em uma língua estrangeira foram satisfatórias?

Se for considerar o que tive na graduação, acredito que se tivesse literatura estrangeira desde o início do curso talvez pudesse ser mais proveitoso, entretanto entendo que em um curso de licenciatura dupla isso fica difícil. O que acredito é que poderíamos como professores de língua estrangeira incentivar mais a leitura na língua alvo, desde o primeiro ano, ou seja, incentivar e cobrar, pois, creio que só incentivar não resolve. O que eu vejo é que enquanto brasileiros não temos uma cultura de ler, e ler por obrigação é muito chato, temos que unir o prazer à leitura, talvez uma das maneiras de passarmos essa idéia seja promovendo com as futuras gerações, algumas reflexões sobre a importância de ler e escrever bem e isso sim pode ser feito na sala de aula.

Questionário 3

1. Formação:

Graduação em Letras Português/Espanhol

Especialização em Ensino - Aprendizagem de Língua Estrangeira

Mestrado em Estudo Linguísticos

2. Há quanto tempo trabalha com o ensino superior:

Há 9 anos.

3. Com quais disciplinas já trabalhou/trabalha:

Língua Espanhola (todos os níveis), Língua Espanhola Instrumental (Espanhol para Comércio Exterior), Literatura Espanhola, Literatura Hispanoamericana, Prática, Conversação em Língua Espanhola e Espanhol para a Terceira Idade.

4. Como você vivenciava o processo de leitura de uma língua estrangeira enquanto acadêmica (o)?

De maneira autônoma, pois sempre procurei por textos e me interessei por buscar coisas novas e que complementassem meus estudos. Sempre acreditei que a leitura me permitiria expandir os conhecimentos adquiridos e encontrar novos caminhos para todas as outras habilidades.

5. E agora, como professor (a), como é sua relação com a leitura de uma língua estrangeira? É a base do meu trabalho. A maior parte do material que uso é em língua estrangeira. Entre outras coisas, leio muito material científico sobre a própria leitura em língua estrangeira. A leitura frequente e a busca por materiais autênticos permitem que eu esteja em constante atualização.

Em sala de aula meu propósito de trabalho é incentivar meus alunos a que leiam sempre e que sempre se posicionem como leitores críticos, que indaguem, que se posicionem, além de incentivar a que busquem por outras informações e que contemplem a intertextualidade entre materiais escritos e outras formas de comunicação. No entanto, o trabalho depende também da dedicação e do interesse do aluno.

6. Considerando sua trajetória acadêmica, suas expectativas em relação à aprendizagem de leitura em uma língua estrangeira foram satisfatórias?

Acredito que no meu caso sim, porque estou em constante atualização e reformulação da minha aprendizagem, de modo que nunca fiquei esperando que o professor inculcasse alguma coisa em mim. Mas olhando a formação geral de meus companheiros de turma e de outros acadêmicos, a formação como leitor é muito precária e incipiente, pois a leitura em língua estrangeira depende de inúmeros fatores que envolvem práticas de leitura, de incentivo e também de dedicação e disponibilidade, tanto por parte do aprendiz como por parte do professor que conduzirá esta aprendizagem.