

**FAE – FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFPEL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDREA UALT FONSECA

**LINHA DE FORMAÇÃO
DOCENTE: ENSINO, APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO**

**ENSINO DE LEITURA: O QUE DIZ UM GRUPO DE
PROFESSORES DE ESPANHOL DA REDE PÚBLICA DE
PELOTAS**

**PELOTAS
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANDREA UALT FONSECA

**ENSINO DE LEITURA: O QUE DIZ UM GRUPO DE
PROFESSORES DE ESPANHOL DA REDE PÚBLICA DE
PELOTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL – como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Formação Docente: Ensino, Aprendizagem e Conhecimento, sob a orientação da Professora Dra. Ana Ruth Miranda.

**Pelotas
2008**

DEDICATÓRIA

Aos amores da minha vida, minha mãe e meus irmãos Rita, Tailor, Giane e Christiane e a nossa fofa Belinha. As alegrias e tristezas que dividimos nessa complexa etapa de nossas vidas só nos faz mais fortes e unidos.

A vocês, todo meu amor.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Professora Dra. Ana Ruth Miranda, por sua honrosa, inteligente e terna orientação. Por sua “oceânica” paciência e generosidade com minhas ausências, confusões e atrasos. Querida Ana, “nascer – realmente – leva tempo”.

Às Professoras Dra. Magda Damiani e Maria Pía Sassi por suas valiosas contribuições ao longo da qualificação desse trabalho e pela disposição em participar da Banca Examinadora para a defesa dessa dissertação.

As minhas amigas Ana Maria Simões Neto Costa e Margarida Mota pelo calor e o aconchego de uma amizade que me melhora como pessoa. Mário Quintana escreveu que a amizade é um amor que nunca morre. Eu estou segura que a vida sempre nos reunirá para que possamos admirar “lejanos amaneceres”.

A meu pai que, mesmo longe de nós e apesar de tudo, se sentirá orgulhoso dessa conquista.

Às amigas Kátia Ladeira e Lisone por todos os momentos que estivemos juntas, compartilhando angústias e alegrias, dúvidas e achados, livros, sorrisos, lágrimas e páginas rascunhadas. Meninas, muito obrigada.

À colega Clarice por suas sugestões e pela doação das lindas imagens que deram um quê de beleza a qualificação desse trabalho.

Aos professores colaboradores dessa pesquisa que gentilmente se dispuseram a participar desse trabalho.

À amiga Maria Belén Llamas pelo carinho, apoio e confiança nos momentos mais ácidos da minha vida. Para sempre, minha amizade.

Aos meus alunos de ontem e de hoje por me fazerem educadora.

Aos meus colegas de trabalho, companheiros nessa trajetória profissional.

Ao diretor da Escola Estadual de Educação Básica Osmar da Rocha Grafulha, Gerson Lange; a vice-diretora do turno da Manhã Ângela Mara da Luz Silveira; ao vice-diretor do turno da noite Geremias Steinel; as coordenadoras pedagógicas Valderez dos Santos Guerra e Margarida Cazarré pela sensibilidade e compreensão em relação a situações e eventos que muitas vezes me afastaram da Escola.

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre se dá o ensino de leitura na sala de aula de Espanhol como língua estrangeira, a partir das entrevistas realizadas com um grupo de professores de Espanhol do ensino fundamental da rede pública pelotense, que atuam na zona urbana de Pelotas. A pesquisa está norteadada pela metodologia qualitativa. A base teórica é formada pelos estudos sobre o contexto do ensino de línguas estrangeiras, particularmente do Espanhol no Brasil; sobre a leitura e o seu processamento; a compreensão textual. Também confluem estudos sobre a metacognição, a metacompreensão e o trabalho com tipologia textual na sala de aula de ELE. Na pesquisa são analisados fatores subjacentes à atividade de leitura na aula de Espanhol como língua estrangeira como concepção de leitura e texto e os hábitos de leitura que os professores colaboradores mantêm em suas vidas privadas. Analisa-se também a estrutura da aula de leitura dos sujeitos da pesquisa, evidenciando o desenvolvimento de estratégias de leitura; o tempo e o tipo de material empregado nas aulas dos professores informantes. Com esse estudo, esperamos promover uma reflexão de que o desenvolvimento da leitura permeia o ensino e a aprendizagem em todas as disciplinas e é particularmente significativa na aula de ELE por contribuir para a formação de leitores críticos e ativos.

Palavras-chave: Espanhol como língua estrangeira. Leitura. Estratégias de leitura.

RESUMEN

Esa disertación presenta una investigación sobre cómo ocurren la enseñanza de lectura en clase de Español como lengua extranjera prácticas de enseñanza de lectura de un grupo de profesores de Lengua Española de la enseñanza fundamental que actúan en la zona urbana de Pelotas. La investigación se nortea por una metodología cualitativa. Constituyen la base teórica del trabajo, investigaciones sobre el contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras, particularmente del español; los estudios sobre la lectura y su procesamiento y la comprensión textual. Convergen también estudios sobre la metacognición; la metacompreensión y el trabajo con tipología textual en clase de ELE. En la investigación se analizan tanto los aspectos que subyacen la actividad de lectura de los docentes colaboradores en la clase de español como lengua extranjera como las concepciones de lectura y de texto y los hábitos de lectura que los profesores informantes mantienen en sus vidas privadas. También se hace un análisis sobre la estructura de la clase de lectura de los profesores informantes, enfatizando el desarrollo de estrategias de lectura; el tiempo dedicado a la lectura y el material empleado en el aula de los informantes. Con ese estudio buscamos ofrecer una reflexión de que el desarrollo de la lectura es responsabilidad de todas las asignaturas y es particularmente significativa en la clase de ELE por que contribuye a que se forme lectores críticos y activos.

Palabras-llave: Español como lengua extranjera. Lectura. Estrategias de lectura.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo de Processamento de Leitura de Kleiman.....	35
Quadro 2 – Classificações das Tramas e Funções da linguagem	52
Quadro 3 – Variáveis de Controle: idade, tempo de serviço e rede de ensino.....	54

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 TEMA.....	11
1.2 OBJETIVOS.....	12
1.2.1 Objetivo Geral	12
1.2.2 Objetivos Específicos	12
1.3 JUSTIFICATIVAS	12
1.4 QUESTÕES INVESTIGATIVAS	13
2 BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL	14
2.1 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL.....	16
2.2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA	18
2.2.1 Perspectiva Behaviorista	19
2.2.2 Visão Cognitivista	19
2.2.3 Visão Sócio-Histórica	21
2.3 O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM E NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COMPARTILHADO	22
2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A NATUREZA DA LÍNGUA ..	25
2.4.1 Hymes, a competência comunicativa	27
2.4.2 Michael Halliday e as funções Lingüísticas	28
2.4.3 Widdowson e a língua no discurso	29
2.5 LEITURA, UMA HABILIDADE COMUNICATIVA	31
2.5.1 O processamento de leitura	34
2.5.2 Compreensão de Leitura	37
2.5.4 Alguns procedimentos que podem afetar a compreensão do leitor	39
2.6 A METACOGNIÇÃO E A LEITURA SIGNIFICATIVA	40
2.6.1 A Metacompreensão Leitora	43
2.6.2 O uso de estratégias de metacompreensão leitora	44
2.7 OS TIPOS DE TEXTO	46
2.7.1 O Texto e sua Definição	46
2.7.2 A trama e as funções do texto	49
3 METODOLOGIA	53
3.1 SUJEITOS E AMBIENTE DA PESQUISA	53
3.2 AS VARIÁVEIS DA PESQUISA.....	54
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	55
3.4. CATEGORIAS DE ANÁLISE	55
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	59
4. 1 A ATIVIDADE DE LEITURA NO AMBIENTE DE PESQUISA.....	59
4.2 A CONCEPÇÃO DE LEITURA E DE TEXTO DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA	63
4.3 A ESTRUTURA DA AULA DE LEITURA DOS PROFESSORES COLABORADORES	71
4.4 A INFLUÊNCIA DAS VARIÁVEIS CONTROLADAS: IDADE, TEMPO DE SERVIÇO E REDE DE ENSINO NO TRABALHO COM LEITURA DOS SUJEITOS INFORMANTES.....	82
5 CONCLUSÃO	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

1 INTRODUÇÃO

Os anos 90 foram relativamente produtivos para o ensino de línguas estrangeiras no país: a elaboração da Carta de Florianópolis, em 1996, no Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas, que defendia um plano emergencial para o ensino de línguas no país; a regulamentação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, de alguma forma, promoveram mudanças no panorama em que até então se encontrava o ensino de línguas estrangeiras nas escolas, principalmente públicas, brasileiras.

Utilizamos a expressão *relativamente produtivos*, porque apesar desses documentos terem promovido modificações importantes – como tornar obrigatório o estudo de uma língua estrangeira no ensino fundamental, a partir da quinta série e também nos três anos de ensino médio – estas ainda não foram suficientes para, por exemplo, retirar os professores da disciplina de língua estrangeira de um isolamento profissional em suas práticas pedagógicas. Isto é, os professores de Língua Estrangeira articulam-se, ainda, como se a disciplina que ensinam não representasse uma importante função social – ao incrementar a competência comunicativa dos sujeitos aprendizes, bem como contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTISKY, 1978), por exemplo. Este fato, geralmente, faz com que a disciplina esteja descolada do projeto pedagógico da escola. Além disso, parece que o universo escolar e seus atores ainda não puderam considerar a importância de estudar uma língua estrangeira para poderem desfrutar de uma “cidadania plena no mundo globalizado e poliglota de hoje” - conforme palavras textuais apresentadas na Carta de Florianópolis (I ENPLE, 1996). Possivelmente, as raízes desses comportamentos estejam calcadas nas décadas em que essa aprendizagem esteve ausente dos currículos de ensino ou relegada ao território das atividades extra-escolares.

Se o ensino de línguas estrangeiras foi relegado a uma situação marginal, algumas línguas estrangeiras mais que outras, quase não se constituíram como disciplina formal no sistema de ensino (MORENO FERNÁNDEZ y OTERO). O ensino de espanhol experimentou tal situação. Durante muitas décadas o ensino de espanhol esteve minimamente presente nos currículos de ensino, quase sempre nos

das escolas privadas. Esse contexto começou a transformar-se na década de 90, coincidentemente no mesmo período em que se começou a articular novas políticas para o ensino de línguas. Mas os fatores que alavancaram o ensino de língua espanhola são mais político-econômicos que educativos e lingüísticos. A criação do Mercosul (MERCADO COMUM DO SUL) encontra-se como um dos principais argumentos para justificar o *boom* vivenciado pelo espanhol desde então.

Em 2008, a língua espanhola divide com o inglês sua participação na maioria dos currículos escolares brasileiros. Contudo, sabe-se que quantidade não significa necessariamente qualidade, desse modo, nos questionamos sobre as práticas pedagógicas que se articulam no ensino de Espanhol, particularmente em Pelotas.

Os PCNS (1998) um dos principais documentos oficiais que tratam das questões da educação nacional recomendam que a aprendizagem de uma língua estrangeira centre-se no engajamento discursivo dos estudantes, ou seja, a língua estrangeira deve promover a formação das capacidades dos sujeitos que lhes permitam envolver-se e envolver os outros no discurso. De acordo com o documento, esse engajamento discursivo pode efetivar-se através de uma prática que focalize a leitura de textos em língua estrangeira, pois tanto a habilidade de leitura como os estudos de uma língua estrangeira representam importantes funções sociais para a atualidade.

Paiva (2003, p. 53-54) critica as recomendações feitas pelos PCNS. Segundo a autora, os PCNS ao recomendarem que seja dada ênfase a habilidade de leitura em detrimento de outras habilidades, não reconheceria o direito dos estudantes advindos das classes populares de desenvolverem outras competências, como por exemplo o da produção oral; o que comprometeria o pleno desenvolvimento da competência comunicativa desses estudantes. A pesquisadora considera mais lógico e natural para os aprendizes que primeiro explore-se o desenvolvimento da oralidade na língua estrangeira, pois é esse o ordenamento natural para os sujeitos quando adquirem a sua língua natural.

Como contraponto para esse posicionamento, queremos destacar o ponto de vista de Bernard Spolsky (1995) que considera viável outras ordenações para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira que não aquelas que tratam da primazia da fala em relação às outras destrezas. Para o teórico:

Os distintos argumentos para justificar a primazia da fala basearam-se mais em uma retórica efetiva do que em bases empíricas: a ordem para ensinar e aprender de uma língua estrangeira é mais uma questão de escolha e circunstâncias do que os teóricos dogmáticos gostariam de acreditar.

Até aqui tratamos de algumas questões que, de acordo com o ponto de vista que queremos defender, são pertinentes para sugerir uma reflexão sobre o ensino das línguas estrangeiras (LES) e de Espanhol como língua estrangeira (ELE) na atualidade. Assim, os anos de invisibilidade a que foi relegado o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras, que acabou por descolá-las dos projetos pedagógicos das escolas; os interesses políticos e econômicos envolvidos na eleição de uma LE para um determinado currículo escolar e não para outro; as novas circunstâncias que trazem os documentos oficiais, principalmente a nova LDB e os PCNS para o ensino de uma língua estrangeira nos parecem aspectos importantes para serem discutidos, pois, ao fim e ao cabo, são estas as questões que trarão e trazem conseqüências diretas para a sala de aula de língua estrangeira.

Neste parágrafo destacamos o valor da leitura – outro foco dessa pesquisa - como um instrumento para a prática e o desenvolvimento da aprendizagem de língua estrangeira. A leitura constitui-se como uma prática discursiva abrangente, através da qual se pode desenvolver, além do pensamento reflexivo, o aperfeiçoamento da produção oral e escrita dos aprendentes (tal como recomendam os PCNS), bem como suas funções psicológicas superiores.

Dessa forma, a pesquisa que apresentamos orienta-se por uma dupla abordagem: o entendimento da importante função social que representa o oferecimento de uma língua estrangeira no currículo oficial de ensino das escolas regulares; e a importância de trazer para a sala de aula de língua estrangeira o desenvolvimento da leitura como foco de trabalho, pois tal atividade traz possibilidades viáveis para o desenvolvimento intelectual, lingüístico e social dos aprendentes.

Para tanto, nossa intenção foi averiguar nas falas de um grupo de professores de Espanhol como estes consideram o ensino de leitura em sala de aula de ELE. Desse modo, podemos produzir uma descrição e análise do ensino de Espanhol, no que se refere, principalmente, ao ensino de leitura, na rede oficial de ensino.

Nosso trabalho consta de dois blocos de estudos e um bloco sobre a metodologia da pesquisa. O primeiro bloco de estudos trata de alguns aspectos do ensino de língua estrangeira, particularmente do ensino de Espanhol como língua estrangeira; o segundo bloco trata de aspectos pertinentes à leitura.

No bloco de estudos sobre o ensino de língua estrangeira, tratamos do breve histórico sobre a evolução do ensino de línguas estrangeiras, com um olhar sobre a evolução do espanhol e das concepções sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Também tratamos do papel do professor de língua estrangeira. No segundo bloco de estudos, fizemos algumas considerações sobre as bases teóricas da língua; em seguida, consideramos os aspectos sobre a leitura e o seu processamento. Trabalhamos o tema da metacognição e das estratégias de leitura; a metacompreensão foi tratada em seção específica, assim como os aspectos referentes à compreensão leitora. Encerrou essa pesquisa a seção que se refere aos aspectos que constituem a nossa metodologia de trabalho.

Cabe-nos ressaltar que essa pesquisa não pretendeu apresentar uma análise exaustiva do tema, mas sim tentou contribuir de forma mais concreta como ponto de partida para aqueles que se interessam pela educação e pelo ensino de línguas estrangeiras, particularmente pelo ensino de LE através da atividade de leitura. Acreditamos que dessa forma contribuiremos para a melhoria do ensino de Espanhol e, conseqüentemente, para uma formação mais adequada dos estudantes das escolas públicas.

1.1 TEMA

O tema que foi proposto nessa pesquisa foi a descrição e a análise das falas de um grupo de professores de Espanhol que lecionam no ensino fundamental da zona urbana da rede pública pelotense, a fim de identificar como este grupo de docentes considera o ensino de leitura em sala de aula de Espanhol como língua estrangeira.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Descrever e analisar o que diz um grupo de professores de Espanhol do ensino fundamental da zona urbana da rede pública pelotense em relação ao ensino de leitura na sala de aula de Espanhol como língua estrangeira.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Verificar se os professores reconhecem e desenvolvem em suas aulas as estratégias de leitura.
- Verificar as diferenças nas práticas de leitura entre os professores das duas redes, municipal e estadual.
- Observar se existe correspondência entre a tipologia textual e o tipo de atividade de leitura proposta pelo professor.
- Observar se há um planejamento das atividades de leitura que revelem uma progressão das atividades à medida que as séries avançam.
- Identificar o tempo reservado às atividades de leitura nas aulas de leitura.

1.3 JUSTIFICATIVAS

Essa pesquisa justifica-se por considerar a importância e o significado do desenvolvimento da leitura como uma atividade que permeia a formação escolar e acadêmica dos sujeitos e por ser um meio de conhecimento usado por estes nos diversos âmbitos de suas vidas privada e social. A necessidade de ressignificar o papel das línguas estrangeiras, em particular da Língua Espanhola, nos currículos oficiais de ensino, depois de um longo período em que estas disciplinas foram relegadas a um segundo plano no processo de formação dos estudantes é outro fator relevante a ser considerado nessa pesquisa.

1.4 QUESTÕES INVESTIGATIVAS

Esse projeto de pesquisa pauta-se pelas seguintes questões investigativas:

Existem diferenças entre as práticas de ensino leitura dos doze professores informantes da rede municipal e estadual de ensino?

Em suas aulas os professores de Espanhol informantes costumam relacionar adequadamente o tipo de atividade de leitura proposto à tipologia textual?

Há uma progressão no planejamento das atividades de leitura organizadas pelos professores informantes à medida que os níveis avançam?

Qual o tempo reservado às atividades de leitura na sala de língua espanhola do grupo de professores pesquisado?

É objetivo dos professores informantes, em suas aulas de leitura, promover o uso de estratégias de leitura?

Quais as considerações presentes nas falas dos professores informantes sobre o ensino de leitura na sala de aula de E/LE?

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Iniciamos nossa fundamentação teórica, abordando brevemente nesse capítulo o desenvolvimento histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Para tanto adotaremos as referências sobre o assunto fornecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Estrangeira (1998); Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (1961; 1971; 1996); Carta de Florianópolis (I ENPLE, 1996); Instituto Cervantes (1999) e os estudos de Moreno Fernández y Otero (1998) e Werneck Sodré (1982).

Como bem considerou Antonio de Nebrija, em 1492, por ocasião da publicação da primeira gramática normativa espanhola, a língua legitima o poder e quem está no poder. Claro que essa consideração encerra, possivelmente, as peculiaridades históricas daquele período e tentar transpô-la para os tempos atuais, sem essa consideração ou mesmo sem fazer as relações que essa época exige, pode comprometer o sentido que queremos dar a ela quando a empregamos. E o sentido que queremos buscar é o de considerar que a língua, ou um determinado registro da língua, sempre legitimou o pensamento e a visão de mundo de quem está no poder e, mesmo, das elites que o forjam.

Ao observar a evolução do ensino de línguas, materna e estrangeira, no Brasil, desde sua origem, podemos observar que ela obedeceu aos “humores” e aos interesses do Estado e das classes dominantes.

A história do ensino de línguas no país está pontuada ora por políticas coibitivas – quando o Estado Nacionalista proíbe o seu ensino por questões ideológicas – ora pelo abandono a que o relega – quando o Estado Federativo delega aos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade de regulamentar o oferecimento do ensino de LE nas instituições de ensino. Esse fato pode ser verificado nas décadas de 60 e 70, quando o oferecimento do ensino de língua estrangeira restringiu-se aos estabelecimentos de ensino, privados e públicos, que possuíam condições financeiras e recursos humanos – docentes – para mantê-lo. Assim, o ensino de línguas estrangeiras predominou nas escolas privadas.

O tema sobre a evolução do ensino de línguas estrangeiras é apaixonante, principalmente porque através dele podemos desvelar aspectos importantes da história da educação pública no Brasil. Entretanto, por uma razão prática que se

refere ao objetivo desse capítulo, nos deteremos na análise dos principais documentos oficiais do país que deliberam sobre questões educativas, quais sejam a Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1961, 1971 e 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e nos textos já mencionados no primeiro parágrafo.

Até a década de 60, o ensino de línguas estrangeiras não havia sido regulamentado; seu oferecimento seguia as determinações dos decretos presidenciais que refletiam as políticas ideológicas de um Estado nacionalista. Em razão disso, o estudante brasileiro oriundo, principalmente, de escolas públicas, só estudaria uma língua estrangeira depois dos 14 anos. No período que abrange as décadas de 60 a 70, devido ao panorama político do país no período – que vivia uma ditadura militar que durou quase 35 anos – e a influência cultural e política dos Estados Unidos, o ensino de Inglês, como já mencionamos, predominou nas escolas brasileiras.

A Lei de Diretrizes e Base de 1961 trouxe outras transformações para o ensino de Les: reduziu a menos de dois terços o ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras ao retirar a obrigatoriedade de sua inclusão no ensino médio (o que corresponde, hoje, aos níveis médio e fundamental da Educação Básica) e ao deixar a cargo dos Estados, através dos Conselhos Estaduais de Educação, a opção por incluí-la nos currículos de ensino de suas escolas. Essa situação, alavancou a opção pelo Inglês e estimulou uma explosão de cursos particulares da língua, a partir da interpretação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares.

A lei 5.692 de 1971 que promoveu mudanças na estrutura do ensino secundário, preconizou, por sua vez, que o ensino de uma língua estrangeira seria recomendado quando a instituição de ensino pudesse oferecer condições adequadas e eficazes para esse ensino. Esse aspecto remeteu o ensino de língua estrangeira a uma situação marginal, provocando um declínio da sua oferta na grade curricular das escolas, além de deixar à deriva uma grande parte das escolas públicas, sobretudo aquelas localizadas longe dos grandes centros.

O ensino de línguas estrangeiras manteve-se instável e difuso, até que na década de 90, três eventos reconfiguraram novas políticas para ele.

Em 1996, a Associação de Lingüística Aplicada do Brasil – ALAB – promoveu o 1º Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas – I ENPLE. Durante o evento os participantes elaboraram um documento, a Carta de

Florianópolis, propondo um plano emergencial para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. A Carta de Florianópolis enfatizava o direito que todo o cidadão brasileiro tem a aprendizagem de uma língua estrangeira; realizada com qualidade e de forma eficiente.

Coetânea à publicação da Carta, a regulamentação da LDB de 1996, traz em seu texto novas deliberações sobre o oferecimento de língua estrangeira, principalmente para as escolas públicas brasileiras. Dentre elas, a obrigatoriedade do ensino de LE a partir da quinta série do ensino fundamental e o oferecimento obrigatório para a escola e facultativo para o aluno – de uma língua estrangeira no ensino médio, além do oferecimento optativo de uma segunda língua estrangeira.

Os PCNS, publicados em 1998, coincidem com a idéia trazida pela LDB de 1996, segundo a qual o conhecimento de uma LE é uma etapa importante na vida pessoal, acadêmica e profissional dos sujeitos. Desse modo, traça algumas linhas para o ensino de línguas estrangeiras, tais como a ênfase no ensino da leitura; a opção pelo trabalho co-participativo; a idéia da pluralidade, observando-se a tradição e as necessidades de cada comunidade.

Ainda que apresentem um texto progressista em relação ao que se tinha anteriormente, muitos professores de língua estrangeira consideram que tanto os PCNs como a LDB de 1996, ainda apresentam brechas e inconsistências em relação a uma política madura para o ensino de LEs. Apontam, por exemplo, que a recomendação dos PCNs de que deve ser dada ênfase às habilidades de compreensão – principalmente nas atividades de leitura - em detrimento do desenvolvimento das habilidades expressivas – estímulo à oralidade – é um aspecto limitador para a aprendizagem dos alunos.

Ainda que seja relevante considerar o que foi mencionado no parágrafo anterior, os documentos oficiais citados trazem importantes avanços para o ensino de línguas estrangeiras e procuram modificar o seu status nos currículos escolares.

2.1 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

Na história do ensino das línguas estrangeiras podemos observar que o Espanhol ocupou pouco ou nenhum lugar na educação regular das escolas públicas, preterido pelo ensino de Inglês e Francês, principalmente.

Nos anos 90 esse panorama começa a redesenhar-se, a ponto de considerar-se essa década como o período do “boom”, pois o aumento da demanda pelo ensino da língua espanhola foi extremamente significativo. Nesse período o espanhol passou do status de uma língua que não se necessitava estudar – crença difundida, principalmente, pela proximidade entre as duas línguas, portuguesa e espanhola, para o de língua veicular, isto é, língua de comunicação.

Alguns fatores, de caráter político e econômico, foram decisivos para essa mudança: o crescimento econômico da Espanha, o crescente aumento do ensino de espanhol nos Estados Unidos e a criação do Mercosul.

A criação do Mercosul tem sido o argumento mais citado para justificar o interesse e a regulamentação do Espanhol; como língua facultativa, no ensino fundamental e, como língua de ensino obrigatório, no ensino médio, a partir da publicação da Lei 11.161 de agosto de 2005.

Com o Tratado de Assunção, que criou o mercado econômico e comercial, o Mercosul, ficou acordado por Brasil, Uruguai, Argentina e Paraguai – que os países membros teriam como línguas oficiais o português e o espanhol. Estas duas línguas seriam adotadas como línguas veiculares para as diversas relações estabelecidas entre os cidadãos desses países, buscando superar o mero direcionamento comercial para o uso dos idiomas.

A intersecção entre os fatores econômicos já mencionados somada à nova conjuntura criada pela regulamentação da LDB de 1996 e dos PCNS de 1998, trouxe uma abertura para o ensino de espanhol. Claro que esse panorama necessita ser melhorado. A motivação para estudar espanhol é ainda meramente instrumental, ou seja, estuda-se espanhol para que se possa ter um mínimo de sucesso em relações profissionais que lidam com questões comerciais, por exemplo. Esse aspecto é bastante limitador para uma inclusão séria da disciplina nos currículos escolares, pois aprender uma língua significa também aprender sobre a cultura, a história dos povos que ela representa. Se tal aprendizagem ocorrer, de certa forma, poderá revelar aspectos importantes como o que é ser estrangeiro em um mundo cada vez mais globalizado; quais aspectos da identidade das pessoas de uma cultura são permeados por influências de outras.

Outro aspecto que é importante destacar tem a ver com as semelhanças entre a língua espanhola e a língua portuguesa. O senso comum tende a interpretar essa similaridade como um elemento facilitador, isto é, a crença difundida é a de que

a língua espanhola é mais fácil que outras línguas, “porque é muito parecida com a língua portuguesa”. Esse posicionamento pode conduzir a erros perigosos, devido às associações equivocadas de algum elemento, aparentemente idêntico ou quase idêntico, nas duas línguas, mas que apresentam significados diferentes.

Contudo, o quadro que se está desenhando para o ensino de língua espanhola a partir do que aqui descrevemos parece conduzir a novas possibilidades e à consideração, finalmente, da importante função social que uma LE exerce na aprendizagem dos sujeitos. Particularmente, o ensino de espanhol experimenta uma boa fase, depois de haver sido relegado por décadas ao abandono. É um momento que propõe estudos e reflexões sérias sobre o tema; um esforço em conjunto de todos os envolvidos no ensino e aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira para que esses processos não sejam barcos à deriva nas águas revoltas da escola pública brasileira.

2.2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

As teorias que têm orientado os processos de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras têm se pautado pelo desenvolvimento de produções científicas no campo da psicologia da aprendizagem, bem como nas concepções teóricas da lingüística, da lingüística aplicada, da psicolingüística e das teorias de aquisição de segundas línguas. Cada ciência mencionada contribui, dessa forma, com novas percepções para o processo de aprender e ensinar uma segunda língua ou língua estrangeira.

Nesta seção tem-se como objetivo descrever alguns tópicos relevantes sobre três importantes visões científicas – behaviorista, cognitivista e sócio-histórico relacionando-as com concepções sobre a língua e métodos de ensino que estão de acordo com as bases de cada uma delas e que influenciam as perspectivas atuais que tratam da aprendizagem das línguas estrangeiras. Para tanto adotaremos os referenciais teóricos que pensamos ser pertinentes para uma abordagem sucinta destas três concepções, são eles os estudos de Vigotiski (1998; 2000); Piaget (1970); Skinner (1982) e os textos de Wells (...); Selinker (1972) e Santa – Cecília (1995).

2.2.1 Perspectiva Behaviorista

A perspectiva behaviorista entende a aprendizagem da língua estrangeira como um processo de formação de hábitos e a formação de um hábito explicam-se mediante o binômio estímulo-resposta. Assim, a aprendizagem se consolida através de processos de repetição e automatização do estímulo (SKINNER, 1982); para que o aluno chegue à RESPOSTA esperada que, então, será avaliada pelo professor. Esta visão na sala de aula determinou a utilização de metodologias que enfocavam os exercícios de repetição. Pode-se perceber que nesta perspectiva a língua é tida como um conjunto de estruturas organizadas de forma hierárquica nos diferentes níveis da descrição lingüística: fonético, fonológico, ortográfico, morfossintático e léxico-semântico, ainda que este último nível fique relegado. Portanto deve-se ensinar a língua, não algo sobre a língua.

Um exemplo de método contemplado por essa perspectiva pedagógica é aquele de base estrutural cujo objetivo principal é fazer com que o aluno consiga, através da repetição e automatização, um domínio das estruturas gramaticais do sistema lingüístico da língua meta.

Outra importante percepção a que se pode chegar é a de que a visão behaviorista focaliza o produto do ensino e a técnica do professor. Desse modo, os erros detectados nas produções dos aprendizes, que em outras perspectivas psicolingüísticas são vistos como partes inerentes do processo de aprender, nessa concepção devem ser corrigidos e evitados, pois sua ocorrência demonstra problemas ocorridos nos procedimentos metodológicos usados pelo professor. Outro aspecto que chama a atenção sobre o behaviorismo é que os conhecimentos extracurriculares, ou seja, os conhecimentos prévios e as experiências do aluno não são considerados, pois sua mente é concebida como uma tábula rasa.

2.2.2 Visão Cognitivista

A visão cognitivista apresenta superações em relação à perspectiva behaviorista, principalmente em relação as concepções de língua, o foco da aprendizagem e as formas de ensino desenvolvidas pelos professores.

Nesta perspectiva, a ênfase do processo de ensino centra-se no aluno e em suas estratégias para aprender uma língua estrangeira. Dois pressupostos são vitais para o redirecionamento desse olhar que se desloca do professor para o aprendente: o entendimento de que a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas e que os processos de aprendizagem denotam comportamentos conscientes ou inconscientes, de caráter cognitivo, desenvolvidos pelos aprendizes ao adquirir e usar uma língua estrangeira.

Uma das abordagens mais significativas e atuais sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas que se pode considerar resultante dessa concepção é a abordagem comunicativa (HYMES, 1995); (CANALE y SWAIN, 1995). A língua na concepção cognitivista é considerada como um complexo sistema de signos e associações e um instrumento de comunicação. O objetivo principal no processo é conseguir um equilíbrio na dupla consideração da língua como um instrumento de comunicação e como um sistema de signos e relações, de maneira que a aprendizagem seja completa e coerente.

Outro aspecto importante que distingue a visão cognitivista do behaviorismo, por exemplo, é a concepção de erro que, naquele, recobra um sentido positivo, pois a sua evidência diz que a aprendizagem está em desenvolvimento. Os erros no processo demonstram o esforço cognitivo que o aprendiz faz para aprender uma língua: eles representam as hipóteses levantadas pelo aluno a partir dos seus conhecimentos prévios e das comparações que faz com sua língua materna.

Outros dois pressupostos importantes que embasam o entendimento do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira a partir do cognitivismo são os conceitos de Interlíngua (SELINKER, 1972) e de Análise de Erros (CORDER, 1972). Selinker (1972) considera que a aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira encontra-se em constante reestruturação e que durante esse processo o aprendente de LE sofre as interferências de sua língua materna. Dessa forma, podemos compreender o conceito de Interlíngua de Selinker (1972), como um sistema de transição criado pelos sujeitos ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira ou segunda língua. É a linguagem produzida a partir do início do aprendizado, caracterizado pela interferência da língua materna, até o aluno alcançar seu teto na língua aprendizagem, ou seja, o seu ponto máximo de aprendizado.

O conceito de Interlíngua está vinculado ao de Análise de Erro, pois ambos orientam-se como processos cognitivos que os alunos utilizam para reorganizar as novas informações da língua estrangeira alvo (informações de entrada ou input). Assim, os “erros” verificados a cada etapa do processo de aprendizagem ajudariam o professor a identificar quais as hipóteses acerca do idioma alvo estaria o estudante construindo e que justificariam essa produção equivocada na LE.

Nosso objetivo nessa seção foi apresentar brevemente as três principais concepções de aprendizagem que embasam o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, no segundo parágrafo dessa seção fizemos uso da expressão estratégias para aprender; assim, esclarecemos que as estratégias mencionadas não se referem às estratégias de leitura sobre as quais trataremos em capítulo específico. As estratégias a que nos referimos configuram um tipo de competência –competência estratégica – (CANALE, 1995) que possibilitam aos aprendizes operar as informações de entrada da língua alvo com o objetivo de descobrir as regras dessa língua, de modo mais eficaz possível (SANTA – CECILIA, 1995)

2.2.3 Visão Sócio-Histórica

As perspectivas sócio-histórica e cognitivista – cujos mais célebres representantes são Vigotski (1998; 2000) e Piaget (1970) - admitem alguma aproximação teórica, mas divergem principalmente em relação ao modo como entendem a aprendizagem. Para os cognitivistas há uma predisposição genética para a aquisição do conhecimento, por exemplo; já para os sócio-históricos essa aquisição só é possível via interação social. O foco do processo de ensino e aprendizagem também é diferente para as duas perspectivas mencionadas: enquanto o acento da visão cognitivista recai sobre o aluno e como ele aprende; a ênfase da concepção sócio-histórica está na interação entre professor e aluno ou entre alunos e nos processos históricos que afetam e constroem essa interação.

A base para esta última perspectiva parte do entendimento de que aprender é uma forma de estar no mundo com alguém, compartilhando um contexto histórico, cultural, político e institucional. Desse modo, os processos cognitivos são gerados por via da interação social. Como geralmente a relação interacional é assimétrica,

pois os membros de uma sociedade estão posicionados desigualmente em relação um ao outro – professor e aluno; médico e paciente - a resolução de tarefas e problemas e a construção de significados e conhecimentos vão se dar entre um parceiro mais competente e um aprendiz.

A aprendizagem ocorre no que se denomina Zona de Desenvolvimento Proximal – conceito extraído do trabalho de Vigotiski (2000) e pode ser compreendido como a distância entre o nível de desenvolvimento real do aprendente e o nível de desenvolvimento potencial, que se costuma determinar através da solução independente de problemas sob a orientação de um adulto ou de companheiros mais capazes.

De acordo com Vigotiski (2000), o conceito de ZDP é um instrumento eficaz para compreender-se o estado de desenvolvimento mental de uma criança, pois, por meio dele, é possível definir funções que ainda não amadureceram; conhecer os processos mentais que já estão maduros e foram completados, bem como aqueles que ainda estão por se desenvolver. Na aprendizagem de língua estrangeira, os enunciados dos alunos mais competentes e, principalmente do professor, corroboram para a construção de significados e propiciam a aprendizagem da LE.

2.3 O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM E NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COMPARTILHADO

Segundo o paradigma sócio-histórico, o conhecimento é dinâmico e social; não existe como uma entidade absoluta e eterna. O conhecimento ou a atividade de aprender resulta, segundo Wells, numa atividade intencional e colaborativa entre os indivíduos que, como membros de uma comunidade, empregam e produzem representações no esforço de compreender melhor o mundo no qual estão inseridos. Desta forma, o conhecimento é processo e produto da ação humana, não existe independente dos modos de conhecer que os homens e as mulheres constroem e empregam para solucionar o seu estar no mundo, em tempos e espaços concretos.

A esta compreensão sobre a natureza social do conhecimento subjaz uma indagação relevante: o que representa a ação pedagógica dos professores e das professoras, especificamente de língua estrangeira, para a sociedade contemporânea?

Numa tentativa de responder a essa indagação, trazemos algumas considerações de Libâneo (2000) quando trata do tema da reflexividade, no desenvolvimento profissional docente. O pesquisador propõe uma ruptura com certo olhar reducionista que tende a focar a reflexividade na formação e trajetória profissional dos professores apenas como a articulação da tríade ação – reflexão – ação, o que, de certa forma, pode remeter à idéia de reflexão a um saber-fazer, saber-agir, impregnado de uma racionalidade técnica.

Para Libâneo o princípio que deve dinamizar a formação e a própria ação docente é o princípio da atividade, isto é, da atividade pensada de aprender que recobra todas as dimensões implicadas no processo de ensino e aprendizagem. A essa concepção vincula-se, então, uma reflexividade que tem seu suporte na atividade de aprender a profissão e repercute numa postura em que convergem as dimensões política, estética, técnica e ética determinada e engajada.

Para Rios (2000) a ação docente é percebida num todo harmônico em que se realizam as quatro dimensões mencionadas no parágrafo anterior. A dimensão técnica, que tem a ver com a forma de fazer algo e revela-se na ação dos docentes. A dimensão ética, que deve alimentar de valores e objetivos o fazer docente. A dimensão política, que trata do comprometimento e da adesão dos docentes às especificidades de sua ação e aos anseios e necessidades dos sujeitos com quem participa no mundo. A dimensão estética, que se traduz por uma sensibilidade e criatividade que permeiam as outras dimensões e não se desvinculam do aspecto intelectual, da razão; da reflexividade. A mesma reflexividade, referida por Libâneo, que costura, delinea as outras dimensões da atividade docente, que é pensamento e ação ao mesmo tempo.

Ao considerar o ponto de vista de Libâneo (2000) - a reflexividade como um pensar sobre a prática docente e como a própria prática docente - podemos entender que o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula constitui-se como um desafio diário e evidencia a necessidade de que se criem espaços para a relação interacional entre professores e alunos. Assim, esses parceiros construirão significados e conhecimentos, conjugando percepções comuns do mundo com a criação de novas perspectivas que, por sua vez, configurarão novas formas de agir, pensar e sentir.

Para que esse processo possa se dar é importante que os professores, particularmente os de Língua Estrangeira, reconheçam-se como sujeitos de sua

profissão: sujeitos que ensinam, mas que se fazem aprendentes ao co-participar na produção de sentidos novos na relação interacional.

Segundo Santa-Cecilia (1995) quando o sujeito aprende uma língua estrangeira entra em contato com as convenções que regem a comunicação desse novo grupo social o que lhe exige o conhecimento dos papéis e da identidade social dos membros do grupo do qual passará a participar, ainda que seja como aluno em sala de LE.

Portanto, ensinar uma língua significa mais que incorporar passivamente o aluno a um grupo social novo. É através da intersecção entre as crenças e convicções próprias dos aprendentes e as idiosincrasias da cultura estudada que aqueles constroem a relação com a língua meta (SANTA-CECILIA, 1995). O mundo próprio de quem aprende uma língua estrangeira desempenha uma função chave na percepção e valorização de uma nova sociedade e de uma nova cultura.

A relevância e repercussão destes aspectos podem ser observadas, principalmente, quando consideramos o que tradicionalmente ocorre em sala de aula, especificamente na de língua estrangeira. A forma em que se processa a interação geralmente obedece a uma organização discursiva considerada típica: o professor escolhe os tópicos a serem trabalhados; faz as perguntas cujas respostas já conhece ou sabe e, em última instância, avalia as respostas e as atitudes do aluno. Nesta relação típica, o controle é exercido por um único sujeito, o professor; ao aluno só cabe responder ao papel que lhe foi determinado.

Este tipo de relação ou modelo discursivo, cujas raízes remontam à perspectiva behaviorista (SKINNER, 1982), desqualifica o processo de ensino e aprendizagem, pois tanto o professor como os alunos têm as dimensões de suas ações reduzidas a determinados aspectos: aos docentes se lhes restringe a ação educativa a um saber – fazer, privilegiando um saber técnico, além de desvincular esse saber-fazer de suas perspectivas política, estética e ética. Aos alunos lhes sobra uma participação passiva, onde sua a sua voz não é valorizada na relação discursiva.

Aprender é uma forma de participação social, melhor, uma forma de co-participação social. Estamos no mundo com alguém, construindo na ação conjunta significados e conhecimentos para melhorar nossas experiências coletivas, criar tecnologias que ficarão plasmadas em nosso entorno físico e cultural para que

novas gerações possam usufruí-las, assim como fizemos, e fazemos, com a linguagem e outros artefatos que medeiam nossas formas de aprender em atividade.

Desse modo, entender a sala de aula como um microcosmo da sociedade e a relação entre docentes e alunos como um encontro cujas interações de engajamento discursivo não são muito diferentes dos encontros que produzem fora da sala de aula, corrobora para uma melhor compreensão do contexto educativo e do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, tanto o contexto como o processo educativo apresenta especificidades que são capazes, também, de promover mudanças, mais do que só reproduzir os valores e as crenças dominantes, na sociedade que representam. E nesse intento, a ação e a voz do professor, situada na história, na cultura e na instituição, se este for consciente das dimensões que as envolve, podem recobra força para compartilhar conhecimentos e experiências com o outro e, assim, reconstruir o sentido e o significado de ser professor e professora.

2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A NATUREZA DA LÍNGUA

Ao longo do tempo, verificaram-se diferentes formas de ensinar em relação às disciplinas formais que constituem os currículos oficiais de ensino. Estes distintos processos, modelos e métodos resultam de posicionamentos teóricos – científicos que vão se configurando a partir dos resultados de cada pesquisa realizada (CHOMSKY, 1965); (DELL HYMES, 1995). Com a língua estrangeira não foi diferente: cada método ou abordagem desenvolvida em um determinado momento da história respondeu a uma concepção da natureza da língua.

Atualmente, vivem-se os auspícios, ainda que já em sua fase moderada, do ensino comunicativo da língua (DELL HYMES, 1995); (CANALE, 1995) que põe ênfase no desenvolvimento da capacidade do aprendente para realizar um uso adequado da língua que está aprendendo com o objetivo de comunicar-se efetivamente. A abordagem comunicativa da língua guia-se por uma série de princípios, tais como a compreensão, a negociação e a expressão de significados e se circunscreve sob uma perspectiva da natureza da língua que supera os modelos descritivos centrados na consideração da língua como algo abstrato regido por uma série de regras que permanecem inalteradas ao longo do tempo (SANTA-CECILIA, 1995).

A preocupação com o uso que os falantes fazem da língua e com a relação entre o uso da língua e o contexto particular em que a comunicação ocorre não é uma preocupação desta época: ela esteve presente no pensamento daqueles que, desde a Antigüidade, entenderam o ser humano como um ser social. Mas foi a partir décadas de 60 e 70 que a Lingüística empreendeu estudos sistemáticos sobre o uso da língua sob diferentes perspectivas (SANTA-CECILIA, 1995).

Com a concepção mentalista de Chomsky (1965) produziu-se um rechaço à teoria que enfocavam apenas as condutas verbais dos falantes (BLOONFIELD, 1947), sem preocuparem-se com os mecanismos mentais que governavam essas condutas.

A teoria de Chomsky proporcionou um importantíssimo avanço para o desenvolvimento da ciência lingüística, pois trouxe a preocupação pelo conhecimento subjetivo da linguagem que possui o falante. A teoria chomskiana distingue entre o que o falante sabe (isto é, sua competência lingüística) e o que falante faz (seu desempenho lingüístico). Chomsky propôs duas definições de competência lingüística: a primeira trata do conhecimento de um sistema de regras que de uma forma explícita e bem definida relaciona as descrições estruturais com as sentenças - uma definição descritiva que não se preocupa com o produto da operação do sistema de regras. Mais tarde, na década de 80, a teoria evoluiu para uma concepção mais radical, que considera que a pessoa que aprende uma língua adquire um sistema de regras que vincula os sons aos significados de uma forma determinada, ou seja, adquire uma competência para produzir e compreender enunciados. O que significa concluir que o falante possui uma gramática internalizada na cabeça que lhe proporciona as bases para compreender as relações lingüísticas (SANTA-CECILIA, 1995).

Contudo, Chomsky (1965) centra todo seu trabalho investigatório na explicitação dessa realidade mental que subsidia a atuação lingüística dos indivíduos e exclui de sua investigação aspectos fundamentais que têm a ver com a dimensão do uso da língua, já que para o teórico a língua apenas serve de evidência para as regras, princípios e parâmetros e configurações da mente.

Em relação a esse posicionamento teórico houve reações por parte de correntes que viam nos aspectos interativos e contextuais um campo de desenvolvimento para a ciência lingüística. Muitos são os pesquisadores que se preocuparam com a dimensão comunicativa da língua, entretanto, para os fins a que

se propõe essa seção, trabalharemos com os nomes representativos das correntes de investigação que reagiram e ampliaram o pensamento teórico de Chomsky: Dell Hymes e Michael Halliday, que questionaram a distinção chomskiana entre competência e desempenho e enfatizaram a questão sociocultural da língua; e H. G. Widdowson, que trouxe o ponto de vista da análise do discurso.

2.4.1 Hymes, a competência comunicativa

Para elaborar sua teoria sobre competência comunicativa da língua, Hymes (1995) partiu da idéia de que seria necessário lidar não só com os problemas formais, mas também com os problemas práticos que se produzem em uma comunidade falante heterogênea, onde os aspectos socioculturais desempenham um papel fundamental. Sua base para a produção da teoria da competência comunicativa é o convencimento de que há regras de uso sem as quais as regras da gramática são estéreis. Portanto, segundo Hymes, a noção de competência de Chomsky deveria ser ampliada para incluir a adequação contextual, foi o que fez redefinindo a concepção de competência lingüística chomskiana. O estudo deveria trazer uma competência interativa, a competência comunicativa, e teria que ver com o uso e os usuários. Desse modo, Hymes formula seu conceito de competência comunicativa sob a perspectiva de uma teoria lingüística como uma teoria mais geral de comunicação e cultura.

Hymes (1995) observa que qualquer membro de uma comunidade tem conhecimento e uma capacidade de uso desenvolvida em relação a cada um dos aspectos que perfazem os sistemas comunicativos, ou seja, é capaz de reconhecer se algo é possível formalmente; se é suscetível de realização; se é adequado ao contexto e se pode ser realizado de fato.

Nos últimos anos a definição de competência comunicativa foi se fazendo mais complexa, à medida que outros teóricos (CANALE, 1995); (LLOBERA, 1995) foram acrescentando novas dimensões, além das já consagradas dimensões gramatical, sociolingüística e discursiva, como a dimensão que se refere à competência estratégica.

O certo é que a teoria sobre a competência comunicativa refere-se tanto ao conhecimento do sistema lingüístico como a capacidade para usar esse conhecimento na comunicação e trouxe importantes subsídios para a uma

pedagogia para o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras (SANTA-CECILIA, 1995).

2.4.2 Michael Halliday e as funções Lingüísticas

Segundo Santa-Cecilia (1995), os trabalhos realizados por Halliday (1970; 1975), que também derivaram de uma revisão da teoria chomskiana sobre a natureza mental da linguagem, representaram um grande aporte teórico para os estudos sobre a natureza da língua e ao revisar a definição de competência comunicativa de Hymes (1995).

Halliday (1970) interessou-se pelo estudo da língua no contexto social e pela forma como as funções da língua são realizadas na fala. Sua teoria fundamenta-se em um falante-ouvinte que consegue dominar uma série de funções lingüísticas, o que supõe uma aprendizagem dos usos da língua e do significado potencial associado a esses usos. A idéia de significado potencial é muito importante na teoria de Halliday, pois se refere a uma série de opções das quais dispõe o falante em três estágios diferenciados. Segundo Halliday (1970), o falante dispõe de opções de conduta – que se refere ao que ele pode fazer- que são convertidas lingüisticamente em opções semânticas – o que o falante pode querer dizer – as quais, finalmente, são codificadas como opções de formas lingüísticas, isto é, transformam-se no que o falante pode dizer. As opções, em cada um dos estágios, organizam-se em intrincadas redes de sistemas. Halliday (1970) resume as funções que os seres humanos devem chegar a dominar para serem capazes de expressar significados em três componentes funcionais que ele chama de macro-funções:

- função interpessoal: tem a ver com as convenções que orientam as relações interpessoais entre o falante e o ouvinte, ou entre o escritor e o leitor, e lhes permitem compartilhar significados;

- função ideacional: tem a ver com a transmissão de informações entre os membros da sociedade. Estas informações contêm diferentes significados potenciais;

- função textual: proporciona o tecido textual, ou seja, possibilita a organização do discurso em consonância com a situação. Em outras palavras, são

os textos – oral e escrito – onde se realizam tanto o sistema de idéias e conceitos como o sistema de relação interpessoal.

A capacidade de relacionar estes sistemas, de acordo com essa teoria, permite aos indivíduos participar em um processo de criação de significados, assim como expressar ou interpretar significados potenciais mediante um texto falado ou escrito.

2.4.3 Widdowson e a língua no discurso

Henry Widdowson (1978; 1983; 1990) é um dos principais representantes de uma importante vertente de pesquisa lingüística que é a análise do discurso. Ele pesquisou sobre a relação entre os sistemas lingüísticos e sua dimensão comunicativa no texto e no discurso.

Usar uma língua significa algo mais que adquirir uma série de estruturas gramaticais e uma capacidade de tomar decisões adequadas no momento de realizar determinadas funções lingüísticas. Usar uma língua implica também na capacidade de produzir enunciados que tenham sentido ao longo do discurso, assim como tem a ver com a capacidade de entender os enunciados produzidos por outros usuários da língua. Os falantes em seu comportamento lingüístico habitual não se limitam a produzir uma série de orações, uma detrás da outra e sem relação entre elas, mas sim utilizam estas orações – enunciados – para criar um discurso. Contudo, como observa Widdowson em seu trabalho, a produção de um discurso supõe a concretização de uma série de fatores, por exemplo, os falantes têm que interpretar os enunciados produzidos por outros, ao mesmo tempo em que aportam suas contribuições ao processo de negociação dos significados que constituem o discurso.

As contribuições das abordagens centradas na análise do discurso são bastante relevantes para as análises sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Widdowson por exemplo, propõe um modelo que dá conta das características essenciais dos processos que geram o discurso, ao invés de dissecar a conduta do falante em uma série de componentes que formam sua competência comunicativa. Este modelo está forjado a partir da idéia de esquema. A noção de esquema, tema bastante atraente para o estudo do discurso, está vinculada às ciências da cognição

e tem como um dos seus principais articuladores, além de Widdowson, Rumelhart (1980) com suas pesquisas na década de 80. Segundo o trabalho dos autores mencionados, um esquema é uma teoria prototípica do significado, pois corresponde ao significado de um conceito codificado em termos de situações e eventos típicos que circunstanciam esse conceito. Kato (1999) explica que os esquemas representam mais um conhecimento do indivíduo do que uma definição. Esse conhecimento, de acordo com a autora, não se limita a conceitos veiculados por palavras, mas também àqueles expressos por sintagmas mais complexos, como por exemplo, crise do petróleo, homens de negócios, etc. Assim, a idéia fundamental na noção de esquema é a de que o falante não apreende o significado através de uma análise detalhada da própria língua, mas sim converte a língua em um meio, em uma série de pistas que o conduzem ao significado. A língua ao ser usada atua como uma série de indicadores que especificam a área de conhecimento que temos de fazer consciente para interpretar a mensagem; somente quando os usuários não são capazes de relacionar a língua com um esquema de referência de seu conhecimento de mundo, quando uma palavra não ativa esse conhecimento, o usuário pergunta pelo significado específico de uma palavra, centra sua atenção na própria língua. Para Widdowson (1978), existe, portanto, dois tipos de conhecimento: o conhecimento sistêmico (*systemic knowledge*) centrado nas propriedades formais da língua; e o conhecimento esquemático (*schematic knowledge*) focado no conhecimento que temos do mundo, ou seja, nossas crenças, idéias, experiências, valores culturais, etc. Os esquemas constituem, desse modo, um conhecimento organizado que nos permite esperar ou antecipar determinados aspectos em nossa interpretação do discurso. O falante nativo não detém sua atenção no conhecimento sistêmico, que está subordinado ao conhecimento esquemático. Já o aluno que aprende uma língua estrangeira não dispõe do conhecimento sistêmico que possui o falante nativo, pelo que o objetivo do ensino se orientará para que o aprendiz adquira esse conhecimento como um recurso para desenvolver-se na comunicação.

É evidente que estas breves revisões realizadas nessa seção, em relação às bases sobre a natureza da língua, não dão conta das inúmeras produções científicas de outros importantes autores, bem como dos avanços realizados nas últimas décadas pela pesquisa lingüística relacionada à dimensão do uso da língua, mas permitem destacar três trabalhos de especial interesse para o ensino de línguas estrangeiras – Hymes e Halliday com a ênfase na importância dos fatores

contextuais e coesivos e Widdowson com as implicações da análise do discurso no ensino de línguas estrangeiras – em tempos em que as LEs precisam redesenhar-se e definir sua função social nas sociedades que vivem as circunstâncias da globalização.

2.5 LEITURA, UMA HABILIDADE COMUNICATIVA

A importância da leitura para a sociedade letrada contemporânea é inquestionável. Para Alberto Manguel (2007), por exemplo, aprender a ler tem algo de iniciático, pois propicia ao leitor uma espécie de passagem ritualizada: de um estado de dependência e comunicação rudimentar para outro nos quais as novas possibilidades comunicativas, advindas do uso da linguagem escrita, lhe proporcionam mais recursos para que participe dos embates discursivos de seu tempo e cultura.

Rotineiramente as pessoas lêem textos de vários tipos, orientadas pelos diferentes objetivos e interesses que forjam as suas circunstâncias de vida: podem ler poesias para desfrutar do prazer oferecido pela beleza estética de uma obra ou simplesmente para emocionar-se. Como também lêem para informar-se sobre os horários e a trajetória do meio de transporte que necessitam utilizar.

Os leitores lêem para buscar informações específicas em textos que ninguém imaginaria ler do início ao fim - listas telefônicas, catálogos, dicionários, bibliografias, etc. – como mergulham em uma intensa literatura, simplesmente pelo prazer de compartilhar as idéias de outros homens e mulheres de um tempo que já não é mais o seu.

As possibilidades de leitura são muitas e apresentam-se diariamente aos leitores, iniciantes ou avançados, através de inúmeros meios: placas de rua, rótulos de embalagens, indicações de lojas, anúncios publicitários, formulários, panfletos etc. Os meios de comunicação tampouco furtam os leitores de participar dos eventos de leitura: a televisão, o cinema e os jornais, com os diferentes tipos de texto que veiculam, reivindicam um espaço ante os sujeitos leitores. Segundo alguns autores, dentre eles Smith (1999), há formas de leitura que extrapolam o texto escrito e o autor cita outras experiências com a leitura como a que se faz com as cartas de um tarô; com as das folhas de chá; com linhas das mãos; com os rostos das pessoas.

Uma experiência em que o leitor sente-se capaz de ler as estrelas, o céu e o mar como textos que também possibilitam leituras significativas.

As diferentes perspectivas sobre o que é ler suscitam diferentes posicionamentos sobre a leitura e tornam complexa a tarefa de conceituá-la. Algumas dessas perspectivas podem produzir concepções opostas em relação à natureza e à atividade de leitura. Contemporaneamente, podemos destacar três importantes concepções ou modelos de leitura: os modelos ascendente, descendente e interativo.

Salazar (2005) explica que a hipótese ascendente ou bottom-up analisa atentamente a informação visual para sintetizá-la e assim obter o significado do todo. É o modelo dependente do texto. Um conceito que derivaria dessa proposta é o de que a leitura é um processo psicolingüístico específico e complexo e que sua aprendizagem passa pelo desvelamento e a utilização do princípio alfabético visual.

Já a concepção top-down ou modelo descendente, segundo a autora citada no parágrafo anterior, considera que o sujeito calca a leitura em seus conhecimentos prévios: conhecimento de mundo, sociocultural; do tema e enciclopédico e em sua capacidade de fazer previsões sobre o que o texto dirá, usando a informação visual apenas para reduzir as incertezas. Nessa concepção o foco é o leitor, pois é ele quem, com suas experiências prévias, apreende e atribui sentido ao texto.

Frank Smith (1999), um dos mais importantes estudiosos da hipótese top – down conceitua leitura como a ação de fazer perguntas ao texto. Ele parte dos pressupostos do modelo, que enfatizam a relevância dos conhecimentos prévios do leitor e sua capacidade de adivinhar, prever a partir dos esquemas de sua teoria de mundo – para explicar que o sujeito ao ler não extrai todas as informações disponíveis no texto senão aquelas específicas para alcançar objetivos autodeterminados. Ao conseguir encontrar no texto as respostas para as suas perguntas, ou seja, as informações específicas que buscava, o sujeito leitor é capaz de reorientar-se no mundo, pois as suas incertezas já foram reduzidas ou eliminadas.

Estudos como os de Ângela Kleiman (2004; 2007) apontam, no entanto, para uma terceira concepção de leitura, não tão radical em estabelecer se os focos a serem considerados no ato de ler serão a informação visual – modelo ascendente – ou a informação não visual – modelo descendente. A proposta do atual modelo evita

os aspectos contraditórios das hipóteses bottom-up e top-down, porque considera os dois processos como duas possibilidades complementares do ato de ler.

Desse modo, a leitura é entendida como uma interação entre texto e leitor, em que não se desprestigia o valor dos dados lingüísticos que teriam uma função restritiva em relação ao uso excessivo de adivinhações (KATO, 1999).

Sobre essa perspectiva escreve Solé (1992):

Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechaza las predicciones o inferencias de que se hablaba.

De acordo, também, com Puentes (1994), ler é uma atividade voluntária e intencional, que implica em decodificar, compreender e aprender sentidos e significados do texto, estabelecendo as relações para que a leitura seja funcional. O autor acrescenta ainda que a compreensão literal é requisito para dar significado ao que se lê; mas não é suficiente, pois compreender implica na interação de processos cognitivos de alto nível, através dos quais o leitor relaciona o conteúdo do texto com seus conhecimentos prévios, faz inferências, constrói e reconstrói cognitivamente o significado do que leu.

A pesquisadora Ângela Kleiman (2004), que realiza importantes investigações sobre leitura, detendo-se, principalmente, nos aspectos que se referem ao seu ensino em escolas públicas brasileiras, e cujos trabalhos contribuem com a hipótese interativa de leitura, ressalta a necessidade e importância de que os educadores de todas as áreas conheçam os aspectos cognitivos da leitura. De acordo com a pesquisadora esse conhecimento muito contribuiria para reconfigurar as formas como a escola ensina os leitores iniciantes a ler; além de mudar a relação que estes jovens estudantes têm com a leitura e os livros.

É público que a escola brasileira não tem cumprido com a importante função social que lhe cabe que é a de formar leitores eficientes, principalmente os oriundos de classes populares, para incluí-los na cultura letrada de seu tempo e sociedade.

Atestam tal realidade às inúmeras queixas de professores cujos alunos, segundo eles, demonstram cada vez maior dificuldade em ler textos considerados simples e nenhum interesse nas atividades de leitura. Além dos resultados dos exames nacionais e estaduais de avaliação que analisam os dados sobre leitura, escrita e matemática.

Sabe-se que os fatores que incidem sobre essa realidade têm uma explicação macroestrutural, cujos aspectos mais significativos são a ausência de investimento político e econômico em áreas importantes da Educação como a de formação docente, por exemplo. Tais investimentos poderiam trazer transformações consideráveis na qualidade das práticas pedagógicas que, geralmente, têm inibido o desenvolvimento de um trabalho que considere as importantes produções científicas da área e que tratam do processamento e compreensão de leitura.

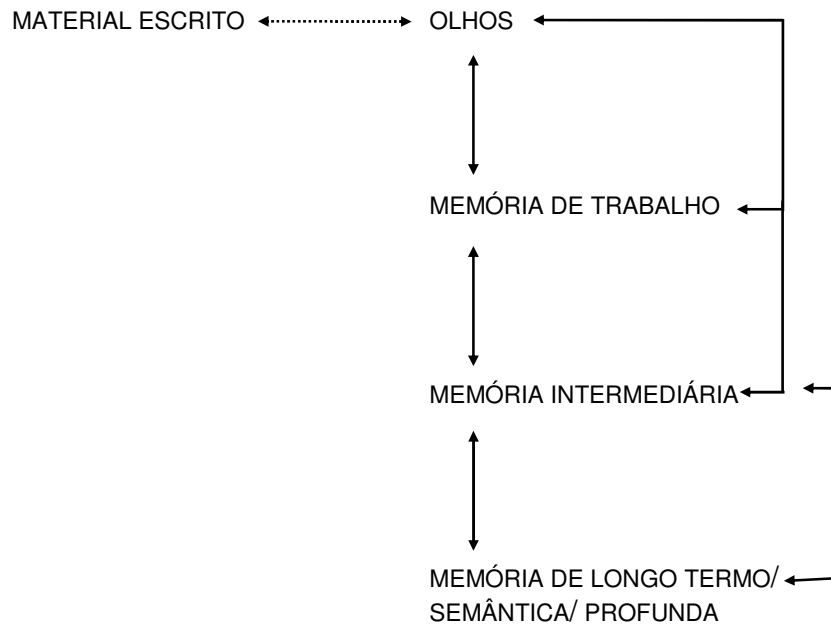
Kleiman (2004) alerta, justamente, para o fato de que o conhecimento sobre como se processa o ato de ler e sobre as diferentes concepções de leitura possibilitaria aos docentes optarem por práticas pedagógicas que aproximam os leitores iniciantes dos textos, propiciando que o ato de ler constitua-se como prática social e converta-se em uma aprendizagem importante para a formação dos aprendizes.

2.5.1 O processamento de leitura

De acordo com os pesquisadores do tema, Kleiman (2004; 2007); Kato (1999); Solé (1992), etc.; processamento de leitura se dá através de vários subprocessos, cada qual desempenhando uma função diferente e relevante. De acordo com Bravo (1999), esses subprocessos atuam em alguns níveis de atuação: o primeiro nível seria o cognitivo, que tem a ver com os denominados processos periféricos, aqueles de reconhecimento da informação visual (percepção e discriminação) e o grau de atenção com que o leitor o realiza; o segundo nível seria relativo ao pensamento verbal. Mais abstrato e complexo está vinculado à ativação dos conhecimentos prévios dos sujeitos e seu potencial intelectual; por último, haveria o nível da memória verbal, ao qual estariam vinculados os processamentos realizados nos outros dois níveis e cuja função seria traduzir a informação visual em verbal, o nível onde ocorreria a compreensão.

Já Kleiman (2004) descreve o processamento cognitivo que considera mecanismos de percepção e memória que podem ser visualizados de forma mais simplificada na figura 1.

Quadro 1 – Modelo de Processamento de Leitura de Kleiman



No modelo interativo descrito por Kleiman (2004) e descrito na figura 1, primeiro os olhos realizam a percepção seletiva do material escrito, pois, conforme a autora, diante do input visual o sujeito leitor apreenderá somente aquelas informações que lhe forem significativas e interessantes, da mesma forma que não reagirá igual aos outros indivíduos expostos ao mesmo dado visual.

O movimento realizado pelos olhos do leitor durante a leitura é chamado sacádico, já que este não fará uma leitura linear, ou seja, não vai ler palavra por palavra. Os olhos, então, se fixarão em um ponto do texto (fixação) para, em seguida, saltar a outro ponto do texto (sacada) e, assim, sucessivamente.

Durante esse processo perceptivo, o olho fixa-se no material escrito, percebendo-o claramente; na sacada, isto é, no salto dado entre um ponto do texto a outro, entretanto, a visão do leitor reduz-se, permitindo-lhe apenas uma percepção periférica que não lhe possibilita enxergar todas as palavras.

Com essa descrição pode-se concluir que algumas ou muitas palavras ficam imperceptíveis durante o processo, as que o leitor vê e lê são aquelas que ativam a sua informação não-visual. O que determina a distância entre as fixações é a dificuldade apresentada pelo material escrito. Um material cujo reconhecimento instantâneo das palavras não é possível, faz com que o leitor realize movimentos regressivos com os olhos e sobrecarregue a memória de trabalho com a tarefa de decodificar os caracteres escritos, o que diminui a velocidade e fluência da leitura.

Desde um ponto de vista cognitivo, pode-se perceber que a ativação da informação não-visual é muito importante para garantir eficiência na leitura, pois os conhecimentos ativados, somados à análise dos dados visuais, corroboram para que a leitura seja mais precisa e fluente.

O material apreendido pelos olhos durante a leitura, de acordo como o modelo descrito por Kleiman (2004), é convertido em material significativo para poder ser estocado, então, na memória de trabalho. A memória de trabalho tem como função, portanto, organizar o input visual em unidades sintáticas significativas; organização essa que irá obedecer aos princípios de conhecimento internalizado da língua, ou seja, as regras da gramática implícita.

Esse processo realizado pela memória de trabalho é chamado de FATIAMENTO.

Para entender o significado do fatiamento, é importante ressaltar que a característica principal da memória de trabalho é que sua capacidade de retenção é finita e temporária. Ela comporta armazenar, ao mesmo tempo, de sete a nove unidades significativas. A cada nova unidade que entra, a memória de trabalho tem que esvaziar-se da unidade anterior para que a nova seja acomodada.

O tipo de unidade usada no processo de fatiamento, executado pela memória de trabalho, não faz diferença: pode ser uma letra, uma palavra ou uma proposição. Ela só tem que ser significativa para que possa ser processada. Claro que quanto maior for a unidade significativa processada, tanto maior será quantidade de material a ser armazenado e executado.

No entanto, parece haver um consenso entre estudiosos sobre a leitura e seu processamento, dentre eles Kleiman (2004), de que quando as unidades significativas são palavras, o leitor processará mais rapidamente as unidades, sem sobrecarregar a memória de trabalho, conseguindo assim lembrar as unidades

passíveis de interpretação, pois há de integrar-se cada nova proposição processada com as previamente processadas.

Portanto, o reconhecimento instantâneo de palavras, ativado pelo conhecimento de gramática que o leitor tem internalizado e por outros níveis de conhecimento (como o de mundo, o cultural, o gráfico) contribui para a eficiência da compreensão leitora dos sujeitos (KLEIMAN, 2004).

Outros fatores também podem intervir ou influenciar o processamento da leitura, conforme o modelo descrito por Kleiman (2004). As variáveis individuais são fatores relevantes a intervir no processamento da leitura. Segundo a pesquisadora, as diferenças individuais ocorrem em três níveis: nas habilidades de decodificação, nas habilidades de linguagem e no conhecimento de domínio. As três são moldadas por nossas experiências na aprendizagem de ler e pela forma como a leitura é fomentada em nossa vida pelos diferentes contextos em que vivemos e, também, por nossas diferenças psicológicas.

Sabe-se que muitos leitores, principalmente os iniciantes, lêem a partir de um modelo ascendente (bottom-up), por isso, é necessário a mediação do professor que poderá criar situações comunicativas, onde o diálogo, os comentários e as perguntas teriam como função resgatar e dotar de sentido e significado do texto e da atividade leitora (KLEIMAN, 2004; 2007).

No processamento interativo convergem dois modelos de leitura, o top down e o bottom-up. A confluência desses dois modelos nessa concepção de leitura possibilita ao leitor utilizar um ou outro no processamento de textos toda vez que a leitura se fizer mais ou menos difícil.

Desse modo, segundo os pesquisadores do tema Kleiman (2004; 2007); Solé (1992); consideram que o modelo interativo seria mais útil ao leitor por possibilitar-lhe considerar os seus objetivos e necessidades ao ler um texto.

2.5.2 Compreensão de Leitura

Três são os componentes essenciais que atuam na compreensão de leitura segundo autores como Ambrusier, (1986); Calfee e Drum, (1986 apud Fernández, 1992): o texto, o leitor e a interpretação que do texto faz o leitor. Nessa seção, descreveremos algumas definições sobre compreensão leitora, bem como

analisaremos os níveis e componentes que formam o processo de compreensão e que foram mencionados na abertura deste capítulo.

Segundo Salazar (2005), a compreensão leitora consiste em um exercício de raciocínio do leitor que verifica a sua capacidade de entendimento e de crítica sobre o conteúdo da leitura, mediante as perguntas que pode fazer ao texto. Desse modo, compreender um texto não significa desvelar o sentido de cada uma das palavras, frases ou da estrutura geral que o forja; mas sim construir uma representação mental do referente do texto, ou seja, reproduzir na nossa mente um mundo real ou hipotético no qual o texto recobra sentido. Durante o processo de compreensão o leitor elabora e atualiza modelos mentais de modo contínuo (Cooper 1996 apud Salazar, 2005).

Smith (1999) considera que a compreensão não pode ser medida, apesar dos constantes esforços educacionais para fazê-lo, uma vez que não é uma quantidade de qualquer coisa.

A compreensão não possui dimensão ou peso, não é incremental. A compreensão não é o oposto da incerteza ou mesmo da ignorância; e, portanto não é quantificável como a acumulação de um número de fatos ou itens de informação. Ao contrário, a compreensão é mais apropriadamente considerada como um ESTADO, o oposto de confusão (SMITH, 1999:72).

Para o autor, compreensão é a possibilidade de se relacionar o que quer que estejamos observando, no mundo a nossa volta, ao conhecimento, às intenções e expectativas que já possuímos em nossas cabeças.

Fernández (1992) conceitua compreensão leitora como um conjunto de estratégias e destrezas, um processo complexo e interativo.

Contemporaneamente, pesquisas cujos focos versam sobre a leitura e a compreensão de leitura como atividades cognitivas de caráter estratégico e interativo (PUENTE1994), (PINZÁS, 1997), revelam que tanto as concepções dos docentes sobre o que é aprender a ler, como as atividades realizadas por eles na sala de aula não contemplam aspectos relacionados com a compreensão leitora (SALAZAR, 2005). Tal fato sugere que a maioria dos professores e professoras compartilha uma visão de leitura que corresponde aos modelos de processamento ascendente, conforme os quais a compreensão vem associada à correta oralização do texto.

Retomamos a definição de Smith (1999), já mencionada nessa seção, sobre compreensão: compreender é poder relacionar os elementos novos e atuais de nossas vivências com nossos conhecimentos anteriores – nosso passado – e expectativas – nosso futuro. Dessa forma, segundo o autor, estaremos reduzindo a incerteza e extraindo sentido da experiência nova, ainda não internalizada em nossa memória. No caso específico da leitura, compreender, portanto, é poder relacionar a linguagem escrita com aquilo que já conhecemos e com aquilo que queremos saber e experimentar.

A definição smithniana sobre compreensão traz considerações importantes. A primeira refere-se ao ato de ler e ao fenômeno da compreensão: para o autor ler e compreender constitui um único processo. A segunda consideração de Smith refere-se ao ato de ler como um processo ativo que requer do leitor a ativação de estratégias adequadas ao tipo de leitura que irá fazer. Essas considerações colocam o sujeito leitor como protagonista do processo. A capacidade que tem de ativar e aplicar seus conhecimentos prévios – nas seções referentes à metacognição e metacompreensão leitora essa capacidade será analisada como um comportamento estratégico do leitor – faz possível a compreensão do texto escrito, por exemplo.

Segundo Fernández (1992) os conhecimentos prévios são esquemas cognitivos que atuam como uma estrutura de dados que contém informações abstratas e organizadas sobre acontecimentos experimentados repetidamente pelos sujeitos.

2.5.4 Alguns procedimentos que podem afetar a compreensão do leitor

Ao considerar a compreensão leitora como uma atividade cognitiva complexa, de natureza interativa e estratégica, é interessante destacar algumas atitudes pedagógicas tomadas pelos docentes que podem vir de encontro a uma pauta didática que tenha como objetivo incrementar a compreensão leitora dos indivíduos. Segundo Salazar (2005), a preferência por parte dos docentes por um modelo de ensino que enfatiza uma aprendizagem memorística em detrimento de um modelo que proponha ir além da informação oferecida, pode converter a formação de leitores críticos e autônomos em uma mera formação de decifradores do código lingüístico escrito. A autora refere-se, também, à opção, ainda tímida, por

práticas de ensino de leitura que consideram o ensino da compreensão leitora, baseado no desenvolvimento de estratégias de metacompreensão, cuja aplicação consolida e enriquece os processos mentais requisitados pela leitura.

Segundo Kleiman (2004; 2007), outro aspecto importante que também se impõe na pauta pedagógica dos docentes envolvidos com o ensino de leitura, diz respeito ao papel interacional do professor no ritual discursivo da sala de aula. Muitas vezes a forma como o docente intervém na prática de ensino de leitura pode afetar a percepção e a compreensão dos alunos sobre o texto que lêem. Já que há a possibilidade concreta de o professor direcionar a compreensão que os alunos terão do texto a ser lido, ao atuar como um tradutor das idéias do autor (MOITA LOPES, 1995). A ação do professor em sala de aula deve contribuir para que o aluno SE perceba como participante da construção social do significado, em parceria com o seu professor. Se o docente impõe seus pontos de vista sobre o texto e o ato de ler, o estudante pode entender que o significado não é construído, mas sim outorgado por outro cuja posição que lhe confere autoridade prescinde da contribuição de seus alunos nos embates discursivos da sala de aula. Tal fato pode levar o estudante a aprender que ler é respeitar a autoridade de quem lê o texto e a entender que a participação dele como leitor crítico não é importante, nem significativa.

Para o professor de língua estrangeira esse possível comportamento deve ser observado, pois haverá uma tendência em tentar, por parte do docente, amenizar as carências que os aprendizes apresentam em relação ao conhecimento sistêmico da língua, atuando como um “tradutor” das idéias do texto, quando não do vocabulário desconhecido.

2.6 A METACOGNIÇÃO E A LEITURA SIGNIFICATIVA

A leitura compreensiva é entendida como um processo cuja experiência e intenção do leitor apresentam um papel fundamental. Isto é, ao ler, o sujeito leitor, baseado em seus saberes e conhecimentos prévios, desenvolve um conjunto de habilidades cognitivas, e também de caráter metacognitivo, que lhe permitem organizar e interpretar a informação textual de modo que consiga chegar a uma compreensão eficaz (SALAZAR, 2005). Para tanto, não basta com que o leitor decodifique os caracteres lingüísticos para a leitura, posto que texto algum

apresenta um sentido fixo, mas que ele também considere a compreensão como um processo cognitivo completo e interativo entre o sentido do texto e as expectativas, objetivos experiências e conhecimentos que possui.

Cabe salientar, no entanto, que ademais do domínio dos complexos processos cognitivos dos quais derivam a compreensão leitora, o sujeito leitor deve ter conhecimento, também, de natureza metacognitiva em relação ao que está aprendendo e como (PCNs, 1998). A metacognição joga um papel fundamental na leitura e compreensão de textos (PINZÁS, 1997).

Segundo Salazar (2005), a metacognição envolve consciência e controle das formas e estratégias encontradas pelos sujeitos para aprender. Outra definição para metacognição encontrada na literatura acadêmica vemos, por exemplo, em Pinzás (1997). O autor afirma que saber pensar implica em ser consciente dos erros e tropeços do próprio pensamento e de suas expressões; é saber captar e corrigir as possíveis falhas no pensamento, para fazê-lo mais fluido, coerente e eficiente.

Puente (1994), por sua vez, considera que o processo de controle e regulação das estratégias cognitivas nos conduz a um processo metacognitivo; o que significa dizer que nos leva ao conhecimento ou à consciência que podemos ter sobre os nossos próprios processos e produtos cognoscitivos.

Vigotski (2000), um dos mais importantes autores na área da Psicologia da Aprendizagem e pioneiro nos estudos sobre metacognição, distingue duas fases do conhecimento. A primeira é a aquisição automática e inconsciente do conhecimento – que deriva das experiências espontâneas dos sujeitos em interação com os seus pares em diferentes circunstâncias de vida – seguida de um controle gradual sobre o mesmo – evento este que se inicia com a escolarização e a aprendizagem dos conceitos científicos, em que a linguagem desempenhará um importante papel.

De acordo com as pesquisadoras brasileiras Davis e Nunes (2005), em artigo publicado em uma revista nacional de Educação, a metacognição ocorre como operações mentais, realizadas intencionalmente pelo leitor, e sobre as quais ele tem controle, ao poder planejar, explicar e avaliar sua ação antes, durante e depois do processo de aprendizagem. A estas operações mentais a autora denomina estratégias metacognitivas e as considera como importantes mecanismos de pensamento que permitem ao sujeito orientar e reorientar sua aprendizagem, ao possibilitar-lhe testar hipóteses e comprovar raciocínios. Contudo, a pesquisadora alerta para o grande desafio que é trabalhar sob essa perspectiva em sala de aula:

as estratégias metacognitivas não são conteúdos, portanto não são produtos diretamente observáveis. Desse modo, os docentes terão que focar seu olhar nos processos de pensamento que fizeram com que os aprendizes chegassem a determinado produto, entendendo que é alta a probabilidade de que desenvolvam diferentes raciocínios e caminhos para encontrar as respostas que buscam.

De qualquer forma, os estudos dos autores citados em página anterior (cf.: 43 dessa pesquisa) apontam para a importância de incluir-se uma abordagem metacognitiva nas práticas dos docentes, não só porque esta proposta contempla uma pluralidade de pensamentos advinda dos aprendentes e enriquece as relações em sala de aula, senão também porque fomenta uma cultura do pensamento que pode proporcionar a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem explicitar e compartilhar seus modos de pensar.

Cabe, portanto, perguntar: qual a importância da metacognição para a compreensão leitora?

A compreensão leitora é objetivo de toda leitura significativa; nesse sentido, Pinzás (1997) explica a existência de quatro termos que explicam a leitura e que permitem a compreensão. A compreensão leitora constitui um processo construtivo, interativo, estratégico e metacognitivo. É construtivo porque é um processo ativo de elaboração da interpretação dos textos e seus constituintes. Interativo porque para que haja compreensão os conhecimentos prévios do leitor interagem com os conhecimentos que o texto oferece para que ocorra a elaboração de significados e sentidos. É estratégico porque varia segundo a intenção do sujeito leitor, da natureza do material e da familiaridade do leitor com o tema. Por último, é metacognitivo, pois implica em controlar os processos de pensamento para assegurar que a compreensão aconteça sem problemas.

Para Díaz e Fernández (1996 apud SALAZAR, 2005) a compreensão de textos é uma atividade construtiva de caráter estratégico que implica na interação entre o leitor e o texto, dentro de um contexto determinado. Durante esse processo o leitor não realiza uma transposição unidirecional das mensagens comunicadas no texto a sua base de informação. Ele realiza uma representação mental a partir dos significados surgidos no texto, utilizando, para isso, seus recursos cognitivos pertinentes como os esquemas, as habilidades e estratégias.

Cabe comentar alguns pontos expostos nos parágrafos anteriores que tratam das contribuições de uma abordagem metacognitiva para a compreensão leitora, tais como o papel do leitor e a natureza da interação entre texto e leitor.

Estudos como os de Allende y Condemarín (2005); Kleiman (2004; 2007); Kato (1999) consideraram leitor não como um receptor passivo – um recipiente para o qual são transmitidas as idéias, opiniões e informações do autor via texto -, mas sim como um recriador, um simulador dos caminhos desenvolvidos pelo escritor para postar sua mensagem (KATO, 1999). Para tanto, o sujeito usará seu passado, conhecimentos e lembranças, para desvelar as pistas que poderão ajudar-lhe nessa busca pela coerência do texto, para a ressignificação dos sentidos do texto.

Essa atividade demanda um grande esforço intelectual por parte de quem lê, já que, possivelmente, não há simetria entre os níveis de conhecimento compartilhados pelo autor e leitor e tampouco poderão eles contar com a proximidade física – muitas vezes necessária à hora de solucionar equívocos na comunicação -, pois essa dinâmica relação entre o texto e o leitor constitui-se como uma interação à distância, em que o tempo e a geografia de quem escreve não é o mesmo de quem lê (KLEIMAN, 2007).

Os sujeitos leitores, desse modo, utilizarão seus conhecimentos prévios, como também seus objetivos e expectativas em relação à leitura, as estratégias metacognitivas, como forma de controlar e regular seu conhecimento para assim compreender eficazmente o texto que lêem.

O uso desse tipo de estratégia de pensamento demonstra o caráter individual e único da leitura, pois dificilmente o contexto de vida dos indivíduos fará como que raciocinem homoganeamente sobre os mesmos aspectos do texto.

2.6.1 A Metacompreensão Leitora

Um dos fins da leitura é entender textos, ressignificando-os. Dos processos metacognitivos implicados na leitura, um dos mais importantes é a metacompreensão. A metacompreensão pode ser definida como a consciência do próprio nível de compreensão durante a leitura e a habilidade para controlar as ações cognitivas durante o processo, mediante o emprego de estratégias que facilitem a compreensão de um determinado tipo de texto, em função de uma tarefa

determinada (SALAZAR, 2005). Segundo Puente (1994), a metacompreensão é a metacognição aplicada à compreensão leitora.

2.6.2 O uso de estratégias de metacompreensão leitora

Quando o sujeito leitor aprende uma informação nova, ele busca a forma mais fácil de retê-la ou aprender sobre ela. Isto significa que utiliza estratégias para fazê-lo. Para compreender um texto escrito, se faz necessário lançar mão de diferentes estratégias pessoais com as quais advertimos que podemos aprender eficazmente, tais como a focalização, a organização, a elaboração, a integração e verificação (PUENTE, 1994).

Conforme Smith (1999); Kleiman (2004; 2007) e Kato (1999), as estratégias de leitura podem ser ensinadas já que se desenvolvem por meio da prática e se adquirem e desenvolvem através do tempo.

Para Kleiman (2004), as estratégias de leitura podem ser definidas como operações mentais regulares realizadas pelo leitor para acercar-se ao texto que lê. Essas abordagens podem ser percebidas através do comportamento verbal e não-verbal que manifesta o leitor: o tipo de resposta que ele dá às perguntas do texto - suas paráfrases; como também pela maneira como manipula o texto, se lê em voz alta, como movimenta os olhos, se sublinha o que lê.

Kleiman (2004) classifica as estratégias de leitura em dois tipos: estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. De acordo com a autora, as estratégias cognitivas são aquelas operações mentais de natureza inconsciente, isto é, operações realizadas pelo leitor no ato da leitura. Neste tipo de procedimento o sujeito não tem condições de verbalizar o tipo de conhecimento que está usando, já que não tem controle nem reflexão sobre como ele ocorre. O próprio processamento da leitura é uma operação que se realiza através de estratégias cognitivas do leitor.

A autora considera como estratégias metacognitivas aquelas usadas pelo leitor quando ele estabelece objetivos para a leitura e usa seus conhecimentos prévios para compreender aquilo que lê.

Já a pesquisadora Mary Kato (1999), que também categoriza as estratégias de leitura em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas, considera que as

estratégias cognitivas regem-se pelos seguintes princípios: o princípio da canonicidade, o princípio da coerência e o princípio da parcimônia.

O princípio da canonicidade governa as estratégias cognitivas de natureza sintática e semântica. Segundo esse princípio, o leitor, nativo de um país de língua portuguesa, percebe, por exemplo, que o português apresenta uma ordem natural para a organização sintática da oração que é a estrutura SVO. Ou seja, na oração o sujeito vem antes do verbo, e o verbo antes de seu objeto.

O princípio da coerência, busca a coerência entre os três níveis que atuam na produção e compreensão de um texto escrito, a saber: global, local e temático. Esses três níveis articulam-se no texto e regulam a recepção do leitor ao propiciar que ele compreenda a leitura como um ato de simulação do planejamento do escritor. Desse modo, ao ler o sujeito leitor observa que quem escreve tem um objetivo para escrever – nível global -; planeja o que e como vai escrever em partes específicas do texto – nível local -; e utiliza a mesma informação no texto de forma recorrente – nível temático.

O princípio da parcimônia aparece vinculado ao princípio da coerência, referindo-se à tendência do leitor de reduzir os elementos textuais que serão representados em seu cenário mental. Kato (1999) concorda teoricamente com Kleiman ao considerar o estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura como uma relevante estratégia metacognitiva. Acrescenta, no entanto, outra estratégia para a metacompreensão: a capacidade do leitor de monitorar sua leitura tendo em vista esse objetivo.

O objetivo principal da leitura é alcançar a compreensão do texto, contudo, a atitude para compreensão deve considerar os objetivos pessoais estabelecidos pelo leitor.

Com relação aos diferentes objetivos e propósitos de leitura que pode ter um leitor, Rico (2000) considera a existência de uma série de estratégias que adequam as necessidades de compreensão textual às formas de enfrentar o ato de ler. De acordo com os diferentes propósitos de abordagem do texto, a autora identifica como formas principais de leitura: a leitura rápida (**skymming**); a procura de uma informação específica no texto (**scanning**); a leitura em detalhe (**intensive reading**); a leitura textual aberta (**extensive reading**).

Entre as estratégias de leitura mais usadas, Rico (2000) destaca as formas de controle do processo de leitura; a supervisão do processo de compreensão; a

interação do leitor com o texto; a utilização do conhecimento prévio, entre outras. A autora, entretanto, está convencida de que, ademais dos fatores significativos como a língua materna do leitor, seu nível de competência lingüística, o conhecimento extra-textual e específico do tema, entre outros; **a falta de adequação entre as estratégias de leitura usadas e o tipo de texto e as necessidades interpretativas do leitor incide no grau de compreensão leitora; o número de acertos com os quais o leitor poderá realizar uma prova de leitura e a motivação com que enfrentará um texto e seus similares.**

Desse modo, Rico (2000) considera a necessidade de introduzir nas aulas, atividades e pautas de trabalho que orientem os estudantes na identificação dos diferentes tipos e propósitos de compreensão de leitura, como também no estabelecimento de objetivos e estratégias utilizadas em uma leitura rápida até os recursos e estratégias ativados para uma leitura detalhada ou prática de tradução.

A metacognição aplicada à leitura, através do desenvolvimento de estratégias de metacompreensão ou estratégias de leitura, cria a figura do leitor estratégico, isto é, o leitor ativo que rompe a linearidade do espaço e tempo da leitura tradicional; que dinamiza o processo de leitura, colocando-se entre as “interpartes” do texto (SALAZAR, 2005).. Esse tipo seria particularmente hábil em adaptar-se às características do texto que está lendo e ao grau de novidades que este texto traz e que possui o peculiar atributo de adaptar suas estratégias de leitura, conforme entenda o que lê ou não.

2.7 OS TIPOS DE TEXTO

2.7.1 O Texto e sua Definição

De acordo com Kleiman e Moraes (1999), a palavra texto pode ser definida como toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções. Portanto, segundo a definição defendida pelas autoras, um romance, uma conferência, uma escultura, um quadro, um fato do dia a dia etc.; são considerados textos, justamente, porque constituem atualizações desses sistemas de códigos.

Para as práticas pedagógicas que têm como foco o trabalho com a leitura e cujo objetivo seja o de desenvolver as habilidades de compreensão leitora, uma compreensão clara sobre o conceito de texto é bastante importante.

A compreensão do que significa um texto contribui para que possamos reconhecer dois aspectos relevantes para um trabalho com foco na leitura: o primeiro aspecto refere-se à intertextualidade. Todo texto extrapola o que há nele e, freqüentemente, remete a outros textos do passado, da mesma forma que aponta a outros no futuro (KLEIMAN E MORAES, 1999). Esse fator ratifica a intertextualidade como uma das propriedades constitutivas do texto, o que, por sua vez, enfatiza a natureza interdisciplinar da leitura e contribui para justificar o desenvolvimento de atividades que enfatizam o ler.

O segundo aspecto tem a ver com a própria apropriação do conceito. Ao termos conhecimento do que é um texto: o seu conceito; quais os aspectos formais que o configuram em um determinado gênero e não em outro; as funções predominantes; o código e as convenções sobre os quais foi tecida sua trama etc., podemos pensar e criar uma dinâmica em sala de aula em que, através da leitura, o aluno leitor interage com o texto e entende a leitura como um ato de simulação do planejamento do escritor (KATO, 1999).

Contudo, esse conhecimento que advém da definição dada sobre a natureza de um texto não está circunscrito a um conhecimento teórico adquirido e utilizado pelos professores para melhor planejar e desenvolver as suas atividades pedagógicas.

O conhecimento do que é um texto – sua estrutura, tipologia e função entre outros – é produzida como uma atividade intelectual do leitor; é um tipo de conhecimento que o sujeito constrói ao longo de sua vida, através de suas experiências com a leitura e que está contido na sua memória, como um conhecimento prévio, para que possa ser ativado quando for necessário. Desse modo, as práticas e experiências de leitura vivenciadas pelos leitores, tanto na escola como fora dela, são muito importantes para que estes construam um conhecimento intertextual que lhes possibilite entender um texto, a partir do reconhecimento de traços e vestígios já vistos em outros. O gênero, por exemplo, é um tipo de traço que fornece a chave para a interpretação do texto. (KLEIMAN e MORAES, 1999).

Entretanto, a Escola, em função do caráter restritivo de suas concepções sobre o conhecimento, nega ao leitor a possibilidade de usar suas experiências prévias, principalmente quando oferece nos ambientes de aprendizagem um tipo de trabalho que fragmenta as atividades que têm como núcleo a leitura, desvinculando-as de qualquer função social, e autorizando a circulação de um único tipo de texto: o texto escolar (Kleiman e Moraes, 1999).

Ao proporcionar quase que exclusivamente um trabalho com o texto escolar, ou ao escolarizar os textos de circulação social, a escola acaba por legitimar uma única leitura, a do professor, à medida que apenas as respostas determinadas por ele e as informações recuperadas no texto, também por ele, estão autorizadas a circular no ambiente da sala de aula (KLEIMAN e MORAES, 1999). Esse tratamento configura para o aluno, de acordo com as autoras, uma prática esvaziada de sentido.

De acordo com Kleiman e Moraes (1999), não se trata, no entanto, de que se desvalorize totalmente o texto escolar. Por apresentar uma base científica que pode auxiliar na interpretação de textos multidisciplinares, o texto didático tem um papel a desempenhar nas atividades de leitura na escola. O grande problema com o qual as escolas se deparam, segundo as autoras, é que muitos professores ainda fazem desse tipo de texto uma fonte hegemônica de conhecimento, cuja base é a memorização de respostas e assimilação de conceitos prontos, sem relação com a vida e os interesses dos alunos.

Outro problema, fruto de um trabalho exclusivo com textos escolares é que estes quase sempre se tornam obsoletos, já que por fazerem parte de uma obra já editada, seus temas e assuntos geralmente estão desatualizados.

De acordo com Kleiman e Moraes (1999), os professores devem propiciar um encontro adequado e fecundo entre as crianças e os textos. Dessa forma, se pode recuperar a etimologia da palavra texto cujo significado é “tecido” – do latim *textus* – tecido sobre o qual, ao longo dos tempos, pessoas, culturas construíram e vêm construindo novos sentidos, crenças e idéias sobre outros homens e seus universos, plasmando-as em imagens, movimentos, palavras faladas e escritas.

2.7.2 A trama e as funções do texto

Segundo Kaufmann e Rodríguez (1995), não existe uma tipologia única e explícita que dê conta de uma categorização de todos os textos presentes no universo lingüístico: há uma diversidade de classificações que, geralmente, consideram como critérios as funções da linguagem; a intencionalidade do emissor; os traços lingüísticos ou estruturais; os efeitos pragmáticos; as variedades da linguagem etc. Contudo se tenta agrupar os textos a partir de certos traços comuns; assim encontram-se textos literários, jornalísticos, de informação científica etc. Cada uma dessas categorias responde a princípios heterogêneos de classificação que permitem uma variedade ampla de textos.

Kaufmann e Rodríguez (1995) propõem uma categorização textual que reconhece três instâncias: a frequência dos textos na realidade social e no universo escolar; critérios válidos para uma ordenação coerente e operativa dos textos selecionados; a caracterização lingüística simples dos diferentes tipos de texto, observando os traços de maior relevância de cada texto, em nível oracional e textual.

As autoras, após revisarem as tipologias propostas e cruzarem os critérios que facilitam a caracterização lingüística dos textos, destacaram como pertinentes dois critérios para classificação textual: as funções da linguagem e as tramas que predominam nos textos.

Para defender tal categorização, as autoras já mencionadas utilizam-se dos estudos sobre as funções da linguagem de Jakobson (apud KAUFMANN E RODRÍGUEZ, 1995), são elas: conativa, fática, metalingüística, referencial, poética e expressiva. Das seis funções de linguagem de Jakobson, as pesquisadoras selecionaram apenas quatro para servir de critério para a sua categorização textual: apelativa, informativa, poética e expressiva.

Os textos nunca são construídos em torno de uma única função da linguagem: sempre manifestam, em maior ou menor escala, todas as funções; mas acabam por privilegiar uma apenas; por isso fala-se em função predominante.

Kaufmann e Rodríguez (1995) descrevem as peculiaridades das funções da linguagem que podem predominar nos textos.

A primeira delas é a referencial (ou informativa). Esta é a função mais presente nos textos escolares, cujo papel é informar e fazer conhecer através da

linguagem. Assim, a linguagem não é uma barreira que deve ser superada, mas o que conduz o leitor, da forma mais direta possível, a identificar as diferentes pessoas, acontecimentos e fatos que constituem o referente.

Os textos em que predominam a função poética ou literária são aqueles em que o emissor tem uma intencionalidade estética ao produzi-lo. O autor emprega todos os recursos oferecidos pela língua, com criatividade e liberdade para criar beleza; para produzir uma mensagem artística.

Os textos sob a função apelativa têm como objetivo modificar comportamentos. Podem incluir ordens contundentes como também fórmulas de cortesia e recursos de sedução sutis para levar o ouvinte ou o leitor a aceitar o que o autor propõe; a atuar de uma determinada maneira.

Sob a função expressiva, os textos manifestam a subjetividade do autor; seus estados de ânimo; seus afetos; suas emoções. Esse tipo de texto apresenta uma forte tendência a incluir palavras impregnadas de matizes afetivo e valorativo.

Entretanto as autoras Kaufmann Rodríguez (1995), como já foi apresentado nos parágrafos anteriores, consideram que apenas o critério da função da linguagem predominante não bastaria para classificar adequadamente os textos, pois haveria uma grande variedade textual que poderia ser classificada segundo o domínio dessa ou daquela função; além do que uma classificação que utilizasse somente esta base seria reducionista desde um posto de vista teórico, e pouco operativa para trabalhar textos dentro de um marco de ensino que pretende desenvolver uma competência comunicativa do indivíduo.

As autoras utilizam um segundo critério que é o da trama textual. Elas recordam que a própria etimologia da palavra – texto origina-se do latim *textum*, que significa tela, tecido; trama e entrelaçamento – para defender o argumento em torno desse critério. Segundo as pesquisadoras as diversas formas “de estruturar os recursos da língua para veicular as funções da linguagem” poderiam ser consideradas a partir da metáfora que descreve as diferentes maneiras de entrelaçar, de tramar os fios de um complexo e caleidoscópico tapete que é o texto. Tapete esse que combina diversos recursos da língua; combina distintas classes de orações; seleciona classes de palavras; privilegia determinadas relações sintáticas entre outros aspectos para transmitir diferentes intenções.

Kaufmann e Rodríguez (1995) consideram quatro grandes tramas: a narrativa, a argumentativa, a descritiva e a conversacional.

Os textos cuja trama predominante é a narrativa têm como principal característica os fatos e as ações em uma seqüência temporal. Desse modo o tempo e a forma dos verbos adquirem uma importância fundamental na elaboração dos textos narrativos. Também é importante a distinção entre autor e narrador – o ponto de vista narrativo: narração em primeira ou terceira pessoa – e a predicação.

Os textos de trama argumentativa comentam; explicam, apresentam ou confrontam opiniões, idéias, crenças, valores e conhecimentos. Erigem-se em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Cada uma dessas partes possui um papel específico na estruturação do texto: a apresentação do tema; o desenvolvimento da problemática em que se fixa um posicionamento, encadeado por informações mediante o emprego, em estruturas subordinadas, de conectores lingüísticos requeridos pelos diferentes esquemas lógicos ou cognoscitivos. Portanto, os conectores e os pressupostos são essenciais nessa trama.

Aqueles textos que possuem trama descritiva apresentam preferencialmente as caracterizações de objetos, pessoas ou processos através de uma seleção de seus traços distintivos. Nesse tipo de texto predominam as estruturas justapostas e coordenadas que permitem apreender os atributos de um objeto descrito. Os substantivos e os adjetivos adquirem relevância nestes textos, uma vez que os substantivos mencionam e classificam os objetos da realidade, e os adjetivos permitem completar a informação do substantivo, acrescentando-lhes características distintivas.

Nos textos de trama conversacional aparecem a interação lingüística que surge entre os diferentes sujeitos que participam de uma situação comunicativa, os quais devem ajustar-se a um turno de palavra, ou seja, à alternância do momento da fala de cada um dos envolvidos na situação discursiva. A comunicação avança com as mudanças de turno. As formas pronominais adquirem importância nessa trama.

Podem-se observar as classificações mencionadas nessa seção a partir do quadro sugerido pelas autoras Kaufmann e Rodríguez (1995), em que se evidencia vários tipos de texto, classificados segundo a função de linguagem predominante e a trama textual.

Quadro 2 – Classificações das tramas e funções da linguagem

FUNÇÃO TRAMA	INFORMATIVA	EXPRESSIVA	POÉTICA	APELATIVA
DESCRITIVO	DEFINIÇÃO RELATO DE ESPERIÊNCIA CIENTÍFICA		POEMA	AVISO FOLHETO CARTAZ RECEITA
ARGUMENTATIVA	ARTIGO DE OPINIÃO MONOGRAFIA			AVISO FOLHETO CARTA SOLICITAÇÃO
NARRATIVA	NOTÍCIA BIOGRAFIA RELATO CARTA	CARTA	CONTO NOVELA POEMA Hqs	AVISO HQs
CONVERSACIONAL	REPORTAGEM ENTREVISTA		OBRA DE TEATRO	AVISO

Fonte: Kaufmann y Rodríguez (1995)

Contudo as autoras alertam que a organização explicitada no quadro não é a única possível nem pretende abarcar todas as alternativas que possam permitir a flexibilidade dos cânones lingüísticos. Objetivam, no entanto, com essa classificação, catalogar aqueles textos cuja função e trama predominantes habitualmente circulam em nossa sociedade e que, geralmente, são identificáveis no universo lingüístico dos sujeitos leitores.

Nosso objetivo em apresentar o ponto de vista de Kaufmann e Rodríguez (1995) está em viabilizar, para os professores, um material sobre a classificação de textos, segundo a trama e as funções da linguagem, para que possam realizar uma reflexão sobre o assunto. Dessa forma, pensamos que os sujeitos envolvidos com o ensino da leitura terão um subsídio a mais para promover o uso de estratégias de leitura adequadas ao tipo de texto e que respondam às necessidades interpretativas dos aprendentes.

3 METODOLOGIA

Ao considerar os objetivos dessa pesquisa podemos caracterizá-la como exploratória e descritiva. Exploratória, pois segundo Gil (1991), ela pode proporcionar uma maior aproximação com o problema e descritiva, porque esse tipo de pesquisa procura descrever as características de uma população ou fenômeno ou, então, busca estabelecer relações entre variáveis. Uma de suas características é a utilização de técnicas padronizadas, tais como entrevistas, questionários e observações.

Com relação à forma de abordar o problema de pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, isto é, procuramos melhor compreender, através dos fatos observados e dos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa como se dá determinado fenômeno pedagógico, nesse caso, o ensino de leitura em língua espanhola, pois de acordo com Bogdan e Bicklen (1994) “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados nesse tipo de pesquisa são variados e incluem notas de campo, gravações de vídeo e áudio, entrevistas etc. O investigador qualitativo analisa seus dados de forma indutiva, e não tem como meta comprovar ou refutar hipóteses previamente estabelecidas. Segundo Bogdan e Bicklen (1994).

As entrevistas semi-estruturadas são características desse tipo de pesquisa. Relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais com o objetivo de levantar dados pertinentes à pesquisa.

3.1 SUJEITOS E AMBIENTE DA PESQUISA

O universo dessa pesquisa é o setor público da educação de Pelotas, geograficamente localizado na área urbana da cidade, o que abrange as escolas das duas redes oficiais de ensino: as escolas municipais e as escolas estaduais. Desse modo, a população alvo, ou seja, os sujeitos da pesquisa foram os professores de Língua Espanhola do ensino fundamental, que lecionam de quinta a oitava série, das redes municipal e estadual. Por se tratar de um total de 49 professores e por

havermos considerado o tempo que tínhamos disponível para a realização da pesquisa, selecionamos um grupo de doze professores de Espanhol dentre os 49 professores identificados nessa categoria para a realização desse trabalho.

3.2 AS VARIÁVEIS DA PESQUISA

As variáveis escolhidas como controles para essa pesquisa foram a idade dos professores informantes; tempo de serviço com o ensino de Espanhol e rede de ensino público em que trabalham os professores informantes. Os critérios que explicam nossa opção por essas variáveis justificamos a seguir:

- idade dos professores informantes: quisemos averiguar se o fator maior ou menor idade do professor influenciaria o trabalho com o ensino de leitura em sala de aula de Espanhol, através de suas possíveis escolhas por uma metodologia de trabalho mais tradicional ou não;
- tempo de serviço com o ensino de Espanhol: através dessa variável quisemos ver se o fato de estar lecionando há muito ou poucos anos intervém na atuação dos professores informantes em sala de aula;
- rede de ensino público: quisemos verificar se as condições de trabalho oferecidas pelas redes municipal e estadual influem no trabalho do professor informante.

Para explicar as relações que estabelecemos entre as variáveis de controle e o número de professores informantes, criamos um quadro no qual explicitamos as células criadas para apresentar as idades pesquisadas, tempo de serviço e rede de ensino, o qual apresentamos a seguir:

Quadro 3 – Variáveis de controle: idade, tempo de serviço e rede de ensino

IDADE	TEMPO DE SERVIÇO	REDE DE ENSINO
20 – 30	0 – 05	PM – PE
	06 – 10	PM - PE
30 – 40	0 – 05	PM – PE
	06 – 10	PM - PE
40 – 50	06 – 10	PM – PE
	11 – 15	PM - PE

Desse modo, escolhemos dois professores informantes para cada uma das categorias especificadas no quadro das variáveis, sendo um representante da rede municipal e outro da rede estadual. Assim, entrevistamos seis professores de Espanhol da rede Municipal que lecionam no ensino fundamental e seis professores de Espanhol da rede Estadual com atuação no mesmo nível de ensino. Desse modo, nossa pesquisa trabalhou com um total de 12 professores informantes.

Explicamos que a seleção do grupo alvo denotou um período pré-operacional, isto é, um estudo prévio sobre quantos representantes encontraríamos para cada categoria. Para aquelas categorias que apresentaram um número maior de professores informantes, selecionamos aleatoriamente através de um sorteio.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Selecionamos como instrumento de pesquisa uma entrevista semi-estruturada, dirigida aos professores, com questões objetivas e questões abertas, para colhermos os dados.

A entrevista constou de duas partes: a primeira levantou alguns dados pessoais e profissionais; a segunda era voltada a colher informações sobre o ensino de leitura na sala de aula de Espanhol. Em relação à aplicação da entrevista, essa foi feita em seguida da seleção dos professores sujeitos da pesquisa, já no primeiro contato com eles.

3.4. CATEGORIAS DE ANÁLISE

Ao longo da tessitura deste trabalho, procuramos mostrar a importância da leitura para as culturas letradas contemporâneas, considerando tanto os aspectos que a asseguram como uma relevante prática que possibilita aos leitores adultos manejarem-se nos diferentes âmbitos de sua vida privada e social, como também aqueles que se referem à leitura como a principal atividade que medeia a formação escolar e acadêmica desses mesmos sujeitos quando ainda se encontram em fase de leitores iniciantes ou em formação.

Desse modo, compreendemos que à escola cabe o desenvolvimento da leitura e da escrita como uma de suas funções prioritárias. Assim, cada disciplina que

compõe o currículo escolar, bem como o projeto político-pedagógico de cada instituição de ensino deve priorizar e garantir o acesso ao aprendizado da leitura.

Assim, trazemos o objetivo geral de nossa pesquisa que é o de averiguar e analisar as falas do grupo de professores pesquisados sobre o ensino de leitura em sala de aula de E/LE, por entendermos que a leitura constitui-se como prática social a ser pesquisada e conhecida por pesquisadores e professores de todas as áreas, em todos os períodos do processo escolar.

Nesta seção, expomos os dados obtidos a partir das entrevistas e observações realizadas com os doze professores, a fim de analisar como se dão as práticas de ensino de leitura deste grupo de informantes.

Nossa análise está dividida em três grandes blocos, assim constituídos: a atividade de leitura no ambiente da pesquisa; a estrutura da aula de leitura dos professores informantes e a influência ou não das variáveis controladas: idade, tempo de serviço e rede de ensino dos sujeitos informantes.

No primeiro bloco “*A atividade de leitura no ambiente pesquisado*” convergem as categorias empíricas, agora subcategorias, “**as práticas de leitura dos próprios professores colaboradores**”; “**as concepções de leitura**” e “**as concepções de uso do texto**”. Esclarecemos que quando utilizamos a terminologia *concepção de uso texto* não nos referimos às definições que os professores fazem sobre o que seja um texto (o que é um texto? Uma imagem, uma pintura; a fala de alguém?) tampouco nos referimos aos gêneros textuais; tipo de texto (se são argumentativos ou descritivos, etc.; ou se são do tipo jornalístico, poético, epistolar, etc.), mas sim nos remetemos aos *usos* que os professores informantes fazem dos textos em suas aulas: se os usam como um conjunto de elementos gramaticais; como um repositório de informações e de mensagens; como um conjunto de informações sobre o autor.

Justificamos a direção do nosso “olhar” às concepções de leitura e de texto, bem como as práticas de leitura dos professores pesquisados em suas vidas privadas - por acreditarmos que estas são fatores que influenciam o trabalho com a leitura no ambiente pesquisado.

No segundo bloco deste capítulo sobre a descrição e a análise dos dados, apresentamos a categoria “*Estrutura da aula de leitura dos professores informantes*” em que trataremos das subcategorias **materiais de leitura usados pelos professores informantes; tempo disponibilizado para a atividade de leitura;**

estratégias de leitura, tais como o estabelecimento de objetivos para a leitura e a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes. Ao tratarmos da “*Estrutura da aula de leitura dos professores colaboradores*”, atenderemos ao nosso objetivo geral que procura descrever e analisar as falas dos professores informantes sobre o ensino de leitura em sala de aula de E/LE. Acreditamos também que os nossos objetivos específicos podem ser atendidos, ao podermos responder às seguintes questões investigativas:

- existem diferenças entre as práticas de ensino de leitura entre os professores de Espanhol, estaduais e municipais, do ensino fundamental da zona urbana de Pelotas?

- em suas atividades de leitura, os professores de Espanhol do ensino fundamental, estaduais e municipais, da zona urbana pelotense, relacionam o tipo de atividade proposta à tipologia textual escolhida?

- há uma progressão das atividades à medida que os níveis avançam?

- qual o tempo reservado pelos professores informantes às atividades de leitura?

- é objetivo de o professor informante promover o uso de estratégias de leitura em suas aulas?

Por último, trazemos a análise das variáveis controladas em nossa pesquisa e que se referem à idade dos professores pesquisados; o tempo de serviço que possuem e a rede de ensino em que estão inseridos (cf.p. 54 desse trabalho).

Para que pudéssemos representar as relações entre as variáveis de controle, consideramos alguns pontos sobre a relação idade – tempo de serviço que julgamos importante explicitar. Primeiramente, estabelecemos 25 anos como idade mínima para a faixa etária que vai dos 25 aos 30 anos, com tempo de serviço que pode variar de zero a dez anos, para selecionarmos quatro professores informantes; dois professores, um municipal e outro estadual para a célula zero a cinco anos de tempo de serviço e mais dois professores, seguindo o mesmo critério, para a célula seis a dez anos de tempo de serviço. Decidimos que 25 anos seria a idade mínima para a construção da primeira célula das variáveis, pois verificamos que seria essa a menor idade possível para que encontrássemos professores de Espanhol em atuação nas redes de ensino pesquisadas. Já no período das entrevistas, verificamos que a menor idade encontrada para o segmento que vai dos 25 aos 30

foi a de 27 anos. Na criação da célula para representar a nossa segunda faixa etária pesquisada, estabelecemos como idade mínima 31 anos e máxima a idade de 40 anos. Como pode ser verificado, não aumentamos o número de anos para a célula tempo de serviço correspondente a essa faixa etária investigada, reproduzindo a mesma categorização para tempo de serviço da célula anterior. Verificamos tanto no período pré – entrevistas como durante a realização das mesmas que, nesta faixa de idade, os professores de Espanhol do ensino fundamental da zona urbana de Pelotas possuem, em média, um tempo de serviço não superior a dez anos. O mesmo fenômeno ocorre com a faixa etária de 41 anos ou mais: consideramos como tempo de serviço máximo – possível de ser encontrado – 15 anos, em uma célula cuja variação estabelecemos dos seis aos quinze anos de trabalho. Na organização de nossas células, pode-se verificar que não se concretiza a relação “quanto maior a idade, maior o tempo de serviço”. Acreditamos que essa situação pode ser explicada pela recente implantação do ensino de Espanhol nos currículos escolares das redes municipal e estadual e cujos últimos concursos públicos para professores de carreira têm pouco menos de dez anos. Outro fator influenciador para tal contexto foi a questão sócio-econômica que faz com que muitas pessoas comecem a estudar mais tarde e se coloquem no mercado para o qual se formaram também mais tarde. Esse terceiro bloco encerra a nossa análise dos dados.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 A ATIVIDADE DE LEITURA NO AMBIENTE DE PESQUISA

Já mencionamos, ao descrevermos os blocos de nossas categorias conceituais, que muitos são os fatores que influenciam essa intrincada rede que se tece ao desenvolvermos o ensino de leitura em nossas salas de aula. Dentre esses fatores estão as nossas concepções de língua e de seu ensino; de leitura; dos usos do texto em sala de aula; está a estrutura do nosso trabalho na aula de leitura, ou seja, a nossa forma de pensá-lo e organizá-lo; questões de políticas públicas para a educação e a formação de leitores ou a ausência delas; nossa relação particular com a leitura e os textos, etc.

Em realidade, também acreditamos que os aspectos que dão o tom em uma sala de aula são os modos de ver, o “olhar” que os professores mantêm sobre as especificidades que envolvem a educação, em geral, e o ensino de sua disciplina, em particular. Assim, mais do que a existência ou não de um amplo material para a leitura ou mesmo o tempo disponível para a realização das atividades, o ensino de leitura está fortemente influenciado pelo que acredita o professor.

Esse acreditar, no entanto, não é aquele que aparece nos discursos, de certo modo programados, que figuram nas entrevistas, mas sim um acreditar que se *descobre* nas ações cotidianas em seu trabalho com os alunos.

Assim, baseando-nos nas formulações de Kleiman (2004); Kaufmann e Rodríguez (1995); Kato (1999) e Sole (1992), começamos a analisar a atividade de leitura no ambiente de pesquisa, considerando as concepções de leitura, as *concepções* de texto e práticas pessoais de leitura dos professores participantes.

Iniciamos pelas práticas de leitura dos professores em seu âmbito privado. Diz o senso comum que “ninguém dá o que não tem”, Ao parafrasearmos essa máxima, podemos considerar que professor algum “ensina aquilo que não sabe”, ou ao aproximá-la do nosso objetivo, poderíamos afirmar, então, que professor que não é leitor encontra *dificuldades* em formar leitores, para não dizermos *impossibilidades*. Em nosso trabalho, os doze professores

informantes responderam na entrevista uma pergunta sobre seus hábitos como leitores, considerando frequência e tipos de leitura. Em relação à frequência, perguntamos se estes docentes liam semanalmente e qual o tipo de leitura era realizada nesse período de tempo. Abaixo as reproduzimos:

- **Costumas ler com frequência? () sim () não**
- **O que costumava ler?**

Os professores em sua maioria responderam que lêem com frequência. Apenas uma professora colaboradora (para nós a Pf) respondeu que atualmente não lia, alegando que seus interesses haviam mudado. A professora forneceu a seguinte resposta:

Pf: “Bah (...) eu lia muito quando era adolescente... depois que eu conheci o meu marido os meus interesses mudaram... agora eu prefiro viajar, dormir *muuuuuuuito mais* a ler. (Falou rindo) olha... hoje eu leio muito cardápio, encarte, pacotes de viagem e vitrines de loja...”

Apesar de demonstrar que não considera ler uma atividade importante, nos chamou atenção a resposta que a mesma professora forneceu quando a questionamos sobre o que significava para ela *ler*. A resposta da professora:

Pf: “Ler significa viajar através dos tempos, ampliar conhecimentos, vocabulário e cultura”.

Se relacionarmos a resposta dada à pergunta sobre o significado de ler com as respostas das perguntas sobre os hábitos de leitura percebemos uma incoerência entre a atitude pessoal da professora – que diz preferir realizar outras tarefas a ler - e seu discurso sobre a importância do ato de ler – quando diz entre outros, que ler é viajar através dos tempos. O que nos sugere um descompasso, como já havíamos adiantado, entre ação e discurso; entre a prática e a teoria.

Kleiman (2004, p. 15 -16) coloca que para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura. A ausência dessa relação afetiva e ressignificadora com a atividade de leitura transformam essa mesma atividade, quando desenvolvida na

escola, em algo *árido e tortuoso* que em vez de formar leitores críticos e reflexivos, transforma-os em meros decodificadores de sinais gráficos. Infelizmente parece ser essa a leitura legitimada pela tradição escolar.

Ainda em relação a esse ponto de nosso trabalho – as práticas de leitura dos professores informantes em suas vidas privadas – verificamos que os doze professores pesquisados têm o hábito de ler textos teóricos da área de conhecimento em que trabalham. Desse modo lêem textos sobre educação, ensino de línguas, lingüística; textos informativos, geralmente jornalísticos. Quando os questionamos sobre quais eram os portadores ou suportes dos textos que liam, ou seja, se liam textos de jornais, revistas, livros, etc., percebemos que a maioria dos professores liam os textos que haviam citado em revistas e jornais impressos (principalmente quando estes meios apresentavam uma circulação mais popular e barateada) e também *on-line*, nas páginas de Universidades.

Chamou-nos a atenção o fato de os livros, tanto técnicos como literários, não serem muito citados como portadores de leitura pelos professores informantes, o que nos pareceu configurar certo distanciamento entre a cultura livresca e os sujeitos da pesquisa. Apenas três dos doze professores entrevistados adotam livros como instrumento de leitura informativa, técnica e literária. Vejamos a resposta da Professora P quando lhe perguntamos sobre o que costumava ler:

Pp.; “Eu leio muito... nem sempre por prazer... sim pelas necessidades impostas pela profissão. Eu também trabalho muito... a minha jornada é intensa... a minha leitura é direcionada... mas eu leio quando eu posso. Poesia e contos curtos, principalmente os fantásticos... eu acho que eles desenvolvem a imaginação das crianças... eu leio também pra poder contar pra elas... e a poesia eu uso pela sonoridade e jogos de palavras.

Observamos na fala da professora que sua relação com a leitura abarca outras experiências que não se restringem à leitura apenas como meio de estudo: a professora aprecia poesia e a literatura do gênero fantástico. Em sua fala parece demonstrar que um de seus objetivos é ler para poder “contar” o que leu para os seus aprendentes. É certo que os jovens leitores devem ser capazes de ler uma variedade de textos, contudo, como considera Allende e Condemarín (2005, p. 179), o desenvolvimento da leitura não estará completo se, em cada uma de suas etapas,

não se inclui uma progressiva aproximação às obras literárias. Além disso, essa mediação do docente, realizada a partir de suas experiências como leitor, pode enriquecer o trabalho com a língua escrita em sala de aula; não apenas quando o professor proporciona o acesso a essa modalidade de leitura, senão também quando consegue explorar as vantagens que o trabalho com o texto literário proporciona. Em sua fala a professora colocou que lê contos fantásticos para poder relatá-los em suas aulas de Espanhol, pois acredita que esse tipo de atividade ajuda a desenvolver a imaginação de seus alunos. Em nossa opinião, a atividade fomentada pela professora não só desenvolve a imaginação dos aprendentes como se constitui em um meio para que a criança entenda histórias e aproxime-se dos livros. Quando os leitores iniciantes ouvem contos ou outros textos narrativos, contados ou lidos, aprendem implicitamente a reconhecer suas estruturas e se familiarizam com o vocabulário e a sintaxe próprios da comunicação escrita (Alliende e Condemarín, 2005, p.179). Outro elemento que nos chamou a atenção na fala da professora relaciona-se aos aspectos que a fazem ler e também escolher a poesia para trabalhar em sua sala de aula: ela costuma destacar a sonoridade e o jogo de palavras presentes nos poemas para desenvolver o trabalho com o texto. Um dos aspectos interessantes com o qual contribui a atividade de leitura é o desenvolvimento da consciência fonológica do aluno. Alliende e Condemarín (2005, p. 39) definem consciência fonológica como uma habilidade que permite reconhecer as características sonoras da linguagem. Os leitores que desenvolvem a consciência fonológica reconhecem a existência de palavras que rimam; de palavras curtas e mais longas; percebem que algumas começam e terminam com o mesmo som, que a maioria delas pode ser separada em sílabas. Os pesquisadores citados acrescentam ainda que a consciência fonológica é importante para o desenvolvimento da leitura, pois as crianças que não a possuem apresentam altas probabilidades de chegar a ser maus leitores.

Fator interessante também levantado pela professora “Professora P” é a questão que se refere às condições objetivas do trabalho docente – que será tratado com mais profundidade no apartado referente às influências das variáveis de controle da pesquisa. Kleiman (2004) considera esse aspecto quando trata da influência das condições macroestruturais – tais como a ausência de políticas públicas para as diversas áreas da educação e o investimento econômico para a formação continuada dos professores, por exemplo – que muitas vezes obstaculiza

as ações dos docentes ao não lhes proporcionar acesso a importantes produções científicas em diferentes áreas de conhecimento, sendo a leitura uma delas, e ao não lhes permitirem o tempo necessário e de qualidade para a reflexão, o estudo e o debate e trabalho coletivos.

Não é nosso objetivo esgotar a análise desse tema, ainda que muitos outros aspectos pudessem ser destacados e explorados. Contudo, pensamos que as categorias que selecionamos como nossos objetos de análise – a atividade de leitura no ambiente pesquisado; a estrutura da aula de leitura dos professores informantes e a influência ou não das variáveis tempo de serviço, idade dos professores colaboradores e o trabalho nas redes municipal e estadual - ainda que se apresentem em blocos separados, são interdependentes. Isso quer dizer que tais temas ou categorias influenciam-se mutuamente; retroalimentam-se. Um professor leitor, assim como um não leitor, terá determinadas concepções sobre leitura que influenciarão as suas escolhas metodológicas; suas estratégias pedagógicas; sua relação com os aprendentes. A concepção de leitura marcará o entendimento do docente sobre a relação autor-texto-leitor.

Na próxima seção analisaremos as concepções de leitura e de texto apresentadas pelo professores informantes nas entrevistas.

4.2 A CONCEPÇÃO DE LEITURA E DE TEXTO DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA

Como abordamos na seção anterior, a relação do professor informante com a leitura em sua vida privada pode permear e construir suas concepções de leitura; concepções estas que intervêm nas razões e critérios com os quais os docentes investigados parecem erigir o seu trabalho com a leitura; desde o modo como estruturam as aulas em relação ao tempo, escolha do material, o uso ou não de estratégias para trabalhar com leitura; os objetivos com os quais constroem as atividades. Nessa seção analisaremos as concepções de leitura dos professores colaboradores, tomando como objeto de análise as duas primeiras perguntas do item “Sobre o ensino de leitura”, que expomos abaixo:

- **Para ti o que significa ler?**
- **Por que ensinar leitura é importante?**

Outrossim, estaremos, ao construirmos uma possível interpretação às respostas dadas pelos professores respondentes, procurando estabelecer relações com o modo pelo qual costumam trabalhar o texto em sala de aula, observando a abordagem do texto e a forma como percebem a tríade autor-texto-leitor.

O grupo de professores pesquisado apresentou uma série de definições acerca do significado e da importância da leitura as quais indicam que eles reconhecem a importância do desenvolvimento da atividade de leitura nas suas salas de aula. Os professores informantes em suas falas dão conta de algumas importantes funções da leitura quando definem ler, por exemplo, como uma forma de ampliar conhecimentos, informar-se sobre os acontecimentos e incrementar o vocabulário.

Contudo percebemos, em momentos pontuais da entrevista, quando os professores descrevem suas atividades de leitura, por exemplo, divergências entre as definições dadas sobre o modo de realizar a aula de leitura, revelando a real concepção de leitura que subjaz o seu trabalho.

Tomemos a fala da Professora H para quem *ler é adquirir conhecimento*:

Ph : “ler é adquirir conhecimento... a porta de entrada para a aprendizagem e a expressão... pra mim a leitura é a base da aprendizagem”.

Em relação à leitura ainda, acrescenta: **“através da leitura eu introduzo os conteúdos novos, uso o texto para despertar o interesse dos alunos sobre o tema e também porque eles podem aumentar o vocabulário.”.**

Em relação à definição da professora sobre o significado de ler, nos parece, baseando-nos no vocabulário usado pela informante e nos referenciais de Kleiman (2004; 2007) que a professora percebe o ato de ler como uma habilidade passiva, em que a relação leitor-texto não é uma relação dinâmica. Ao dizer que ler é **adquirir conhecimentos**, a professora apresenta alguns indícios de não reconhecer a relevância da ativação dos conhecimentos prévios e experiência de leitura dos sujeitos leitores, como elementos necessários para o desenvolvimento adequado da atividade de leitura. Dessa forma, ao parecer não considerar o uso dos conhecimentos prévios dos leitores percebemos que a professora orienta-se por uma percepção do texto como um repositório de informações e mensagens, isto é, um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos para que o leitor

chegue à mensagem do texto (KLEIMAN, 2004). Uma consequência dessa concepção, é que o leitor não consegue construir o sentido do texto, já por ter dispensado demasiada energia em tentar conhecer, definir o vocabulário do texto ou por ter se acomodado a uma situação em que seus conhecimentos de mundo, e, portanto sua interlocução, não são relevantes para o processo proposto pela professora. Esta concepção de leitura predominante sobre o que diz a professora a respeito do ensino de leitura em sua aula de Espanhol como língua estrangeira, revela-nos uma perspectiva pedagógica de traços behavioristas. Como já foi tratada anteriormente nessa pesquisa (Cf.p. 18-20), uma perspectiva com essas características tem como o foco o produto da aprendizagem, assim, toda a riqueza que se pode construir no **processo**, é relegada, pois não importam à interlocução, as experiências vividas pelos aprendentes. Considera-se apenas que o texto é um pretexto para ensinar as estruturas da língua meta, aqui, o espanhol.

Percebemos com maior clareza tal relação da professora com a concepção de abordagem do texto e com a visão pedagógica mencionadas quando ela responde sobre como introduz uma aula de leitura:

Ph: eu entrego o texto para os alunos... Peço que eles leiam e sublinhem as palavras que não conhecem... Faço perguntas pra ver se eles conseguem tirar a essência do texto...eu acho que não é necessário conhecer todo o léxico para entender o texto...eu ofereço o dicionário...eu acho ele fundamental para a aula de língua estrangeira...depois eu peço pra eles (os alunos) opinarem sobre o texto.

Essa resposta da professora reforça a nossa opinião de que a formação de leitor que resulta desse tipo de concepção é a de um leitor passivo, cujo engajamento discursivo, tão recomendado pelos Parâmetros Curriculares do ensino de Língua Estrangeira (1998), parece não ocorrer. A professora respondeu que pensa não ser necessário que o aluno “conheça” todo o vocabulário para poder entender o texto. Contudo, a professora informou-nos que utiliza o dicionário como recurso fundamental em suas aulas de leitura, indicando-nos com sua resposta que o reconhecimento de vocabulário é a ênfase de suas aulas. Nesse sentido, a visão do professor parece alinhar-se a uma perspectiva de leitura como uma atividade em que as palavras escritas no texto representam o próprio texto, em que cabe ao leitor

decifrá-las. Leitura então passa a ser decodificação. O modelo de leitura em que melhor se encerra essa perspectiva de trabalho demonstrado pela professora é o ascendente ou bottom-up, modelo cujo processamento de leitura parte do elemento escrito para depois ativar outros esquemas necessários à leitura eficiente. Contudo, cabe-nos explicar que ao fazermos essa análise, não queremos desconsiderar a importância da decodificação dos signos lingüísticos como um processo importante para o ato da leitura. Acreditamos no que declara Solé (1992) que ler é um processo mediante o qual compreendemos a linguagem escrita e para isso usamos não só nossos conhecimentos prévios e expectativas como também o próprio texto, sua forma e conteúdo, além do que necessitamos manejar com fluidez as habilidades de decodificação. Outro ponto sobre o qual chamamos atenção é que essa perspectiva com a qual parece alinhar-se a docente cria a figura não só de um leitor passivo disposto a acomodar-se diante das incoerências e inconsistências que algum trecho do texto apresente. Traz à tona, também, a idéia de que existe apenas uma leitura autorizada, ou seja, apenas uma compreensão a ser extraída do texto (SALAZAR, 2001). E se existe apenas uma leitura autorizada, a verdade do autor se sobrepõe a qualquer novo sentido que o leitor queira atribuir ao texto. Esse ritual transforma o professor dessa perspectiva em um tradutor das idéias do autor, alguém cuja “autoridade” mantida no tradicional ritual discursivo da sala de aula, tem a última palavra ou a “resposta certa” sobre a compreensão do texto. O texto perde o seu sentido discursivo e a idéia de engajamento entre os atores da comunicação, preconizada pelos PCNS (cf.p.10, desse trabalho) perde-se na organização de um trabalho que se delinea a partir do foco de que o professor sabe e o aluno não tem com que contribuir.

Outra concepção de leitura e de texto que nos parece interessante destacar é o da Professora P cuja relação com a leitura comentamos na seção anterior que tratava dos hábitos pessoais de leitura dos professores colaboradores. Para a Professora P “ler é uma maneira de trabalhar; também uma forma de relaxar nas férias; de buscar aprofundamento teórico para defender alguma nova idéia.” A professora sintetiza essa primeira informação sobre o que significa ler para ela, considerando que é através da leitura que consegue referendar suas práticas e as suas decisões no trabalho. Ao posicionar-se em relação à importância da leitura a Professora P considera que é esta uma atividade que desenvolve a capacidade cognitiva e de expressão do aluno. Ainda sobre a importância da leitura, a docente

afirmou que através dessa atividade ela trabalha a respiração, o relaxamento e o entendimento do texto.

Quando perguntamos à professora como trabalhava em suas aulas de leitura com os exercícios de respiração e relaxamento, a professora respondeu que com estes exercícios preparava a leitura em voz alta de seus alunos. Segundo a professora informante, ao ler em voz alta os estudantes assimilariam melhor o léxico - já que ao não entender uma palavra durante o ato de ler, o significado dela poderia ser “construído” coletivamente com a colaboração de colegas que o conhecessem – e assim teriam o entendimento do texto.

Observamos a partir destas respostas várias concepções de leitura presentes no trabalho da professora que se contrapõem à opinião defendida por ela em relação à importância da leitura e ao significado do ato de ler. Percebemos que a professora prioriza a oralização do texto em detrimento da compreensão, demonstrando considerar a leitura como uma prática cujo alvo é o aferimento da capacidade de leitura em voz alta. Tais atitudes inserem a prática da docente em uma concepção de leitura como avaliação e decodificação.

Kleiman (2004) considera que a prática de leitura como avaliação é justificada porque os professores acreditam que desse modo podem perceber se os alunos estão compreendendo ou não o que lêem. No entanto, a pesquisadora chama a atenção para as diferenças existentes entre a leitura oral do texto e a leitura silenciosa deste. Quando lemos em voz alta focamos nossa atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, a aspectos outros que não são os mesmos que focamos na leitura silenciosa do texto, por exemplo. Outro fator importante a ser considerado é de que são os nossos objetivos e propósitos de leitura que determinam os nossos processos de leitura, como também afirma Kleiman (2004). Será objetivo da leitura oral o entendimento do texto?

Lembremos que a Professora P formulou respostas na seção que tratava da relação dos docentes com a leitura em que considerava a importância do trabalho com o texto literário na sala de aula, principalmente para desenvolver a imaginação de seus alunos. A professora também tratou do trabalho com poemas destacando o foco na sonoridade e nos jogos de palavras. Naquele momento defendemos que um trabalho com a obra literária, particularmente com poesia, propicia e colabora para o desenvolvimento da consciência fonológica cuja articulação é tão importante para a atividade da leitura. A leitura em voz alta pode ser um recurso interessante para que

o docente trabalhe a consciência fonológica. Allende e Condemarín (2005) consideram a leitura oral, principalmente nas séries intermediárias do ensino fundamental, um meio de avaliação, de aprendizagem, de comunicação e desenvolvimento da personalidade do aluno, desde que os propósitos, objetivos e materiais de leitura a justifiquem.

A Professora P demonstrou também enfatizar o reconhecimento do vocabulário nas suas aulas de leitura, remetendo-nos novamente a uma concepção de texto como um conjunto de palavras das quais extraímos o sentido do texto, isto é, o texto como repositório de informações e mensagens que deverão ser decifradas pelo leitor. Tais concepções, de leitura e de texto, rompem com os intrincados e não menos importantes jogos discursivos que se realizam na tríade autor – texto – leitor, limitando a função de cada um dos elementos que a compõem.

No grupo dos professores colaboradores também percebemos a existência de uma concepção de texto em que este é adotado como um conjunto de elementos gramaticais. Em relação a essa concepção, apresentamos a resposta dada pelo Professor S, quando lhe perguntamos como ele desenvolvia, em suas aulas, uma atividade de leitura. A resposta formulada pelo professor:

Ps: É uma atividade que combina uma produção do aluno com um conhecimento lingüístico. Eu, por exemplo, trabalhei textos publicitários, pedindo que os alunos identificassem os imperativos. Depois, eles tinham que criar seus próprios textos publicitários, usando os imperativos.

Aqui percebemos que para o Professor S, o texto é o elemento detonador, o pretexto para que o docente possa trabalhar um conjunto de elementos gramaticais, em seu caso o uso dos imperativos. Embora, o Professor S crie uma relação mais dinâmica entre as atividades de ler e escrever, apresentando os aspectos interativos e produtivos da leitura ao propiciar aos alunos que produzam seus próprios textos, novamente percebemos uma concepção de leitura como decifração da forma, bem como uma abordagem do texto calcada nos aspectos estruturais do texto, em que estes têm um significado e função independentes do contexto em que se inserem (Kleiman, 2004), já que o professor S parece não explorar os aspectos discursivos, a trama e as funções da linguagem do texto publicitário. Tampouco, relaciona o uso dos imperativos aos objetivos desse tipo de texto.

Novamente, a leitura é tratada como uma atividade estanque, isto é, o texto é percebido como um fim em si mesmo; o leitor como um personagem passivo, a quem cabe recuperar estruturas, vocabulário e informações de um autor/escritor abstrato, distante no espaço e no tempo.

Por último, destacamos, dentre as concepções de leitura e de texto pesquisadas no grupo de professores colaboradores, uma concepção de leitura em que o autor é a entidade mais importante da tríade autor – texto – leitor. Voltamos à Professora F.

A professora F cujos hábitos de leitura relatamos nesse bloco e que, de acordo com as formulações de suas respostas, sugere não atribuir prioridade à leitura em sua vida pessoal, considera que *ler é viajar através dos tempos, ampliar conhecimentos, cultura e vocabulário*. Ao formular sua resposta a professora demonstra reconhecer algumas importantes características da leitura, dentre elas a interatividade e a intertextualidade. Um texto sempre remete a outros textos; a leitura de textos estende pontes entre tempos e espaços distintos. Como considera Puente (1994), ao ler o sujeito decodifica, compreende e aprende através dos textos construídos por outros, reagindo aos seus conteúdos, intencional e voluntariamente.

No entanto, a docente ao formular sua resposta sobre por que ensinar leitura se contradiz, pois parece não reconhecer a importância do papel do leitor nessa interação. Para a Professora F, é importante ensinar aos estudantes um caminho para chegar às intenções do autor, ou seja, para a professora *através da leitura obtemos as informações sobre os autores dos textos*.

Para Kleiman (2007) a atividade de leitura é uma interação à distância entre leitor e autor. Nesse contexto, a ação do leitor é muito relevante, pois como não compartilha com o escritor o mesmo espaço, tampouco existe uma sincronia no tempo da comunicação entre ambos, será o leitor que deverá reconstruir os sentidos do texto, ao invés de “receber” um significado global para o texto. Para tanto, o sujeito leitor usa as pistas textuais; relaciona o conteúdo do texto com os seus conhecimentos prévios; infere; constrói e reconstrói cognitivamente o que leu (PUENTE, 1994).

Esse intrincado processo também é reconhecido por Kato (1999) como um processo de simulação dos passos do escritor/autor. Isto é, o leitor recria cognitivamente os caminhos desenvolvidos pelo autor ao produzir a mensagem.

Portanto, ao sugerir que o importante a ensinar na atividade da leitura é o caminho para chegar ao pensamento do autor, a docente converte o leitor em um mero decifrador – como já vimos em outras concepções de leitura demonstradas pelos professores colaboradores dessa pesquisa – alguém que se sujeita aos significados pretendidos por outros.

É necessário compreender que não se pretende negar a importância do autor na relação discursiva. O autor, para superar a ausência de reciprocidade com a ação do leitor – já que a produção da mensagem não coincide com a recepção da mesma – busca a adesão do leitor, apresentando para isso os melhores argumentos, as evidências mais convincentes; as pistas formais com a finalidade de atingir o seu objetivo (KLEIMAN, 2007).

A relação entre autor e leitor é uma relação de responsabilidade mútua, pois ambos devem cuidar para que se observem e preservem os pontos de contato no texto, isto é, as pistas textuais, ainda que os propósitos e objetivos possam apresentar divergências.

O engajamento discursivo pretende a interação entre os elementos da comunicação escrita: autor – texto - leitor. Enfatizar apenas um dos elementos traz prejuízos à compreensão, meta de toda a atividade de leitura, principalmente de uma leitura que se considere significativa. Como defende Kleiman (2004) a atenção aos aspectos cognitivos da leitura e o desenvolvimento de um modelo alternativo de leitura que preconize a interação entre as informações visual e não-visual seria um dos caminhos possíveis para o desenvolvimento do ensino e aprendizado da leitura e uma possibilidade para uma eficiente formação de leitores críticos.

O modelo Interativo sugerido por Kleiman (2004; 2007), por exemplo, não é tão radical em estabelecer os focos da atividade de leitura como o fizeram os modelos top-down ao enfatizar excessivamente as experiências e os conhecimentos prévios do leitor na atividade de leitura; ou o modelo bottom-up que foca a decodificação dos dados lingüísticos como uma forma de compreender o texto.

O modelo Interativo prevê a importância da compreensão literal como requisito para dar sentido ao que se lê, principalmente ao restringir a utilização excessiva de predições feitas pelo leitor; mas considera que essa não é suficiente, porque compreender requer a interação de processos cognitivos de

alto nível que se dão na atividade de leitura e que envolvem uma relação dinâmica e construtiva entre texto e leitor. Os demais professores apresentaram semelhantes perspectivas de modelo de leitura e concepção de uso do texto.

4.3 A ESTRUTURA DA AULA DE LEITURA DOS PROFESSORES COLABORADORES

Neste bloco buscaremos analisar as questões respondidas pelos professores informantes da pesquisa com o objetivo de atender ao objetivo geral de nossa pesquisa que era o de descrever e analisar as falas dos professores entrevistados em relação ao ensino de leitura em sala de E/LE. Para tanto trabalharemos com as seguintes categorias de análise (subcategorias nesse bloco): materiais de leitura; tempo dedicado às aulas de leitura pelos professores informantes e se estes fazem uso ou não de estratégias de leitura em suas aulas.

Começaremos nossa análise, analisando o tipo de material de leitura usado pelos professores colaboradores. Nesse contexto, nosso olhar se dirigirá aos textos adotados por estes docentes. Em nossa entrevista, duas das questões abordadas foram sobre o tipo de texto trabalhado em suas aulas e a adoção ou não de livros didáticos.

Os doze professores entrevistados disseram não adotar livros didáticos, considerando como motivo principal o fato de lecionarem em instituições públicas e observarem a falta de condições econômicas de seus alunos para a adoção de livros. A maioria, entretanto, declarou que retira muito dos textos com os quais trabalham, em sala de aula, de manuais e/ou livros didáticos que circulam comercialmente no país. Uma professora informante afirmou não trabalhar com textos escolares e sim com fragmentos de contos e poemas. Ao perguntarmos quais eram as suas fontes para organizar a sua coletânea, a professora relatou-nos que a retirava de livros e que alguns destes livros eram didáticos. Desse modo, acabamos por concluir que os livros didáticos, ainda que não sejam adquiridos pelos alunos do grupo de professores colaboradores dessa pesquisa por questões econômicas, estão presentes na estruturação das aulas dos docentes pesquisados, através das atividades e dos textos selecionados por eles.

Em relação aos tipos de texto trabalhados, os professores informantes disseram que em suas aulas trabalham com poesias, textos jornalísticos, músicas, rótulos e embalagens de produtos e músicas. No entanto, todos os informantes consideraram a imensa dificuldade para aceder a materiais autênticos – principalmente jornais, revistas, etc. – pois estes não são disponibilizados na cidade e quando o são os preços não são acessíveis para a compra.

A resposta formulada pela Professora J, quando tratamos do ensino de Espanhol no ensino fundamental e retomada por ela quando tratávamos do tipo de material usado nas aulas de Língua Espanhola foi a seguinte:

Pj: Sabe, eu sei que dar aula na escola pública não é a mesma coisa que trabalhar numa escola de idiomas ou numa escola particular... mas eu gostaria de poder contar com recursos materiais pra poder trabalhar de forma mais global...língua, cultura e política.

Os professores disseram considerar a Internet um meio positivo de aquisição de textos autênticos. Os professores estaduais informaram que as escolas em que trabalham contam com salas ou laboratórios de informática em que são disponibilizados computadores interligados a rede. Contudo, estes ambientes mantêm-se fechados para evitar danos ao patrimônio, uma vez que não contam com um funcionário especializado para monitorá-los. Como os professores entrevistados, geralmente, possuem cargas horárias completas e necessitam deslocar-se a mais de uma escola, não encontram tempo disponível para preparar suas atividades de leitura, aproveitando esse tipo de material.

Já os professores do Município disseram que apenas recentemente as escolas municipais em que trabalham começaram a ser equipadas com computadores e que, ainda, muitas delas não disponibilizam acesso à Internet. Apenas o Colégio Municipal Pelotense, neste momento, conta com laboratórios de informática – três – aos quais a comunidade escolar da Instituição tem acesso.

Esse conjunto de fatores - ausência de recursos materiais; bibliotecas incipientes; cargas horárias estranguladas – são as justificativas formais que o grupo de professores informantes traz para definir e explicar as escolhas em suas pautas didáticas, principalmente no que se refere ao planejamento e execução de suas atividades de leitura. Outros fatores que aparecem, embora de forma discreta, já que

foram formulados por apenas dois professores, referem-se à credibilidade de quem produz os materiais didáticos e as críticas ao tipo de formação que foi oferecido na graduação aos professores colaboradores.

A professora J formulou a seguinte resposta à pergunta sobre o tipo de material utilizado por ela em suas atividades de leitura:

Pj: eu uso textos de diversos materiais didáticos, pois penso que as pessoas que criam esses materiais são pessoas que merecem meu crédito... Não é qualquer que um pode fazer... São pessoas qualificadas.

Vários autores, dentre eles Kleiman e Moraes (1999); Kaufman e Rodríguez (1995) tratam da atividade de leitura; da abordagem do texto em sala de aula e do uso do texto didática nas aulas de língua, tanto materna como estrangeira. Kleiman e Moraes (1999), por exemplo, consideram que a criança e o jovem possuem um conhecimento textual e intertextual advindo de experiências com a leitura vivenciadas ao longo de suas vidas. Essas experiências formam esquemas de conhecimento que, quando ativados, permitem ao leitor reconhecer traços e vestígios de textos já experienciados nos textos novos que agora experimentam. Segundo as autoras citadas, a escola nega as experiências e os conhecimentos dos leitores ao legitimar a circulação de um único tipo de texto em seu ambiente: o texto escolar.

Ao proporcionar quase que exclusivamente um trabalho com os textos de livros didáticos, ou ao escolarizar os textos de circulação social, a escola torna invisíveis as vozes presentes no discurso e acaba por autorizar uma única leitura, a do professor, que, conforme consideram as pesquisadoras, atuará como um tradutor das idéias e opiniões dos autores dos livros didáticos. Essa prática esvazia de sentido a atividade de leitura, pois apenas as respostas do professor e as considerações sobre o texto realizadas por ele circularão no ambiente da sala de aula; ao leitor iniciante caberá apenas acatar as interpretações e significados postos pelo professor.

Outro dado importante que também queremos destacar nessa análise, nos remete a professora P que nos disse trabalhar em sala de aula com fragmentos de contos fantásticos e poemas. Como já relatamos a professora P nos declarou que retira os textos com os quais trabalha de livros didáticos. De acordo com Kaufmann

e Rodríguez (1995) ainda que estes textos tenham sido produzidos por nomes importantes e reconhecidos da literatura, a seleção destes textos e sua presença nos manuais didáticos muitas vezes não levam em conta critérios como o da estruturação dos recursos da língua para veicular as funções da linguagem. Tampouco, por exemplo, a caracterização lingüística simples dos diferentes tipos de texto, ao evidenciar neles os traços de maior relevância em nível oracional e textual.

Leitores proficientes não se formam com as leituras escolares de materiais escritos produzidos especialmente para a escola com o objetivo de cumprir as exigências didáticas de um currículo de ensino. Os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contêm uma diversidade de textos que servem, como ocorre fora da escola, para uma variedade de propósitos e objetivos.

Desse modo, da mesma maneira que destacamos alguns aspectos negativos do uso exclusivo de textos escolares nas salas de aula, nos parece também que as abordagens equivocadas e fragmentadas dos textos de circulação social, usados em atividades que contradizem, alteram ou desviam os propósitos que orientam a leitura destes textos fora da escola, não contribuem para formar qualitativamente os leitores iniciantes.

De acordo com Kleiman e Moraes (1999), a escola deve propiciar um encontro fecundo entre as crianças e o texto. Assim, segundo as autoras, recupera-se a função social da atividade de leitura e, de certa forma, a etimologia da palavra texto, do latim *textus*, cujo significado tecido remete a idéia de tecido social sobre o qual ao longo do tempo, homens e mulheres, plasmaram seu modo de ser; suas experiências; construíram cultura.

Parece-nos que um caminho possível para qualificar a abordagem textual ao desenvolver a atividade de leitura em sala de aula seria um trabalho que considerasse a tipologia textual e uso de estratégias de leitura.

Nas entrevistas com o grupo de professores verificamos que o trabalho com tipologia textual é considerado de forma difusa, sem critérios definidos e claros. Isto é, os professores demonstraram em suas entrevistas variar os tipos de textos, muitos citaram que além dos textos escolares costumam incluir em suas atividades de leitura trabalhos com músicas, com rótulos e embalagens de produtos e, três dos doze professores entrevistados, disseram que utilizam alguns textos da Internet (periódicos on-line) e alguns textos jornalísticos de jornais uruguaios e argentinos. No entanto, quando o fazem, nos pareceu que o objetivo principal do trabalho

desenvolvido era apenas variar o *tipo* de texto para que as aulas não se tornassem monótonas. Como podemos perceber na resposta formulada pelo Professor S:

Ps: “Se a gente costuma trabalhar com um único tipo de texto, os alunos se enjoam... por isso eu gosto de trabalhar com texto publicitário e com músicas”.

A consideração sobre os aspectos motivacionais tanto para a aula de Espanhol como Língua Estrangeira como para as aulas de leitura feitas pelo professor informante são muito importantes. Entretanto nos parece que um trabalho para o desenvolvimento da atividade de leitura que busque focalizar a tipologia textual deve evidenciar a necessidade que tem o leitor proficiente de interpretar e produzir textos de circulação social. Sabe-se que não há uma tipologia textual única que dê conta do rico universo lingüístico textual, desse modo, pensamos que além da preocupação com o aspecto motivacional no momento de escolher o tipo de texto que será trabalhado em sala de aula, considerações como às funções da linguagem predominantes; a intencionalidade do emissor, os traços estruturais e lingüísticos; os efeitos pragmáticos; as variedades da linguagem devem ser consideradas e refletidas quando da organização da aula de leitura (KAUFMANN Y RODRIGUÉS, 1995). Exatamente porque estes aspectos traduzem a comunicação escrita cotidiana: os leitores enfrentam-se com embates discursivos, não com textos fragmentados ou ainda *digeridos* por outros, sejam estes autores dos manuais didáticos ou seus professores.

O grupo de professores fez ressalvas relevantes a respeito do escasso tempo que têm, não apenas para preparar as suas aulas, como também para desenvolver as suas atividades, pois o número de aulas destinado à língua estrangeira é menor nos currículos escolares, em detrimento de outras disciplinas consideradas mais importantes, como Matemática e Português, por exemplo. Desse modo, a maioria dos professores do grupo colaborador destina o tempo para o trabalho com leitura, tentando adaptá-lo às necessidades que têm de desenvolver os programas curriculares, isto é, as listas de conteúdos que quase sempre, segundo a maioria dos informantes, se encontram já formatados pelas coordenações das escolas ou pelas secretarias de educação. Podemos observar a partir da resposta formulada pela Professora H que foi a seguinte:

Ph: Eu acho importante trabalhar com leitura e quando trabalho com leitura é satisfatório. Só que ultimamente acho que eles não vão conseguir ler os textos que eu dou.

A resposta da professora nos oferece alguns indícios, por exemplo, de que a docente parece não considerar, por exemplo, o princípio mencionado por Kleiman e Moraes (1999) de que os leitores iniciantes possuem um conhecimento textual e intertextual, construído através de seus contatos com a leitura e cuja experiência lhes possibilita reconhecer determinados traços lingüísticos e estruturais nos textos.

Ao parecer desconsiderar este aspecto, a professora pode deixar de aproveitar um conhecimento que o aluno traz de suas vivências extraescolares. Assim como também, por receio, pode relegar a atividade de leitura a um segundo plano por considerá-la, ainda que diga que os resultados de seu trabalho com leitura são satisfatórios, um exercício inócuo, pois, segundo ela, os alunos não têm condições de ler os textos que apresenta.

Outra resposta, agora formulada pela Professora L e que também parece nos demonstrar o pouco tempo dispensado à leitura nas salas de aula pelo grupo de professores colaboradores, segue abaixo:

Pl: “Não tenho tempo para trabalhar leitura nas minhas aulas, porque eu acho que trabalhar com leitura significa trabalhar com literatura, e não consigo trazê-la para as minhas aulas por falta de carga horária com os alunos e excesso de carga horária total e pela diversidade de turmas que atendo, que vai da quarta série a turmas de ensino médio.”

Através da resposta da professora L, percebemos evidências de uma determinada concepção de leitura em que se considera a Literatura uma tipologia de leitura de prestígio e que deve ser supervalorizada em detrimento das demais tipologias textuais. Novamente, o tempo destinado ao desenvolvimento de atividades com leitura parece ser desprestigiado, ora por desconhecimento teórico sobre o significado de trabalhar com diferentes tipos de texto, ora por concepções de leitura equivocadas. Em nossas entrevistas com os professores percebemos indícios de que o tempo destinado ao desenvolvimento da atividade de leitura é raro, ou seja, quase inexistente; e quando ocorre nos parece que não é evidenciado como uma

oportunidade importante para aprender a língua estrangeira meta. Como aprender língua espanhola através dos textos, não fosse uma possibilidade viável para desenvolver a oralidade, por exemplo.

Ao longo da escritura deste capítulo, podemos perceber a importante relação que há entre o tipo de material de leitura usado em aula, a tipologia textual escolhida e o tempo que é destinado às atividades de leitura nas salas de aula de Espanhol como língua estrangeira dos professores colaboradores. Outro ponto relevante que agora abordamos é o uso de estratégias de leitura nas salas de aula do grupo de professores colaboradores e que também se relaciona com os outros aspectos analisados nesse bloco.

Uma de nossas questões investigativas buscou verificar se os professores promovem o uso de estratégias de leituras em suas aulas. Acreditamos ser importante retomar, ainda que, brevemente, uma definição de estratégia de leitura, que, dependendo do teórico ou pesquisador estudado, poderá receber uma denominação diferente.

Trabalharemos com as definições de Ângela Kleiman (2004; 2007) e Mary Kato (1999), cujos princípios para definição aproximam-se. Para Kleiman, as estratégias de leitura são operações mentais regulares que o leitor utiliza para acercar-se ao texto que lê, objetivando encontrar os significados que busca e que lhe são necessários.

A autora considera que estas estratégias apresentam uma categoria inconsciente e outra consciente, ou seja, podem ser divididas em estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são as operações mentais de natureza inconsciente e automática, aquelas que nós leitores não podemos verbalizar e tampouco temos controle e reflexão sobre como elas acontecem quando lemos. Já as estratégias metacognitivas, segundo Kleiman (2004; 2007) referem-se à capacidade dos leitores de usarem seus esquemas cognitivos, isto é, seus conhecimentos prévios, sua memória para compreenderem aquilo que lêem.

Para Kato (1999), que também trata de estratégias de leitura e também trabalha com a subcategorização estratégias cognitivas e metacognitivas o objetivo de um trabalho com a metacompreensão ou com estratégias de leitura seria o de colaborar para que o leitor desautomatizasse os princípios inconscientes que regem as estratégias cognitivas, quais sejam o da coerência, da canonicidade e o da parcimônia.

Esse processo de tornar conscientes esses princípios que atuam no processamento cognitivo do ato de ler possibilitaria ao leitor atingir os objetivos traçados por ele ao ler textos, ou seja, o de realizar uma leitura compreensiva em que forma e significados vinculam-se para que ocorra o entendimento global do texto.

Durante o ato de ler, os leitores automaticamente reconhecem estruturas lingüísticas típicas de sua língua materna (princípio da canonicidade); reduzem os elementos textuais que estarão representados em seu cenário mental (princípio da parcimônia); buscam coerência entre os elementos que se articulam na produção e na recepção de um texto.

Puente (1994) considera, assim como Kato (1999), que a desautomatização, ou seja, esse processo de controle e regulação das estratégias cognitivas leva o leitor a um processo metacognitivo. O processo metacognitivo ou a metacognição envolve a consciência e o controle das formas e estratégias encontradas pelos sujeitos para aprender e reorientar sua aprendizagem, no caso da atividade de leitura, para o leitor reorientar-se quando as pistas formais e os *ruídos* (falta de legibilidade, por exemplo) presentes no texto venham a interferir na sua compreensão.

Desse modo podemos perceber que a atividade de leitura não é um produto com um fim em si mesmo, pela sua natureza estratégica e metacognitiva, a atividade de leitura oferece aos leitores possibilidades para pensar, o que significa de acordo com Pinzás (1997) estar consciente dos erros e tropeços do próprio pensamento e de suas expressões; é saber captar e corrigir as possíveis falhas do pensamento, para fazê-lo mais eficiente, fluido e coerente.

Nas entrevistas realizadas com os professores encontramos indícios de que estes não fazem uso de *estratégias de leitura*. Isso não significa que não tenhamos encontrado algumas pistas que nos sugerem uma tentativa de um trabalho que vise o desenvolvimento de estratégias em suas atividades com leitura de textos. Percebemos que há discretamente o uso de algum tipo de estratégia, mas que esta, geralmente, está vinculada mais as tentativas dos docentes de motivarem os estudantes a prestar atenção às atividades que realizam em sala de aula. Como podemos perceber pela resposta da professora P:

Pp: Eu costumo começar a aula contando algum tipo de história, em parte verdadeira, em parte não... eu me ponho na história. Acho que os alunos gostam de saber um pouco da vida de seus professores.

A professora P acrescenta ainda:

Pp: Os alunos fazem perguntas pessoais sobre a história e eu consigo que eles se “metam na história” e escolham a parte que gostam dela.

A professora referendou o que havia dito em outros momentos da entrevista, isto é, que esse tipo de procedimento era usado por ela principalmente quando trabalhava com os fragmentos de textos literários do gênero fantástico. Ainda que a professora demonstre preocupação em motivar ou envolver os alunos com os textos com os quais vai trabalhar, não percebemos evidências de que com essa abordagem a docente tenha conseguido uma forma de ativar os conhecimentos prévios dos alunos em relação à leitura que irá apresentar.

De forma breve, pois não é este o objetivo de nossa análise, porém como um comentário pertinente ao tipo de trabalho realizado pela Professora P, pode considerar-se que os contos do gênero fantástico apresentam uma série de características e traços específicos da literatura do gênero que podem ser explorados em um trabalho cujo foco seja o desenvolvimento das estratégias de leitura. A simetria dos tempos – tempo psicológico e real – os espelhismos; o fabuloso na literatura, entre outros aspectos; podem ser explorados através das pistas textuais marcadas nesse tipo de leitura e colaboram para a formação de um leitor ativo e estratégico. A aproximação a esse tipo de leitura poderia ser feita através, como defende Kleiman (2004; 2007), de uma importante estratégia de leitura que é a ativação dos conhecimentos prévios do leitor.

Novamente, nos cabe comentar que um dos valores da atividade de leitura é o de formar um leitor ativo, dinâmico, reconstrutor dos caminhos desenhados pelo autor do texto. Uma dos objetivos de poder trabalhar com a ativação de conhecimentos prévios, uma estratégia de leitura, é o de propiciar ao leitor uma forma de usar seu passado, suas lembranças e conhecimentos para desvelar as pistas formais do texto em busca da coerência, que o ajudará a ressignificar os sentidos do texto.

Em relação ao uso de estratégias de leitura observamos outros comentários que podem resultar em comportamentos dos professores de Língua Espanhola. O ponto de vista da Professora J destacamos a seguir:

Pj: Eu faço pré-leitura com meus alunos com o objetivo de saber o que eles sabem sobre o tema; depois os encaminho para uma leitura silenciosa; depois desse momento, eu leio em voz alta que é para esclarecer as dúvidas sobre vocabulário e no final eu crio alguma coisa pra explorar sobre o texto. Não costumo fazer perguntas sobre o texto, aproveito para fazer alguma atividade de criação, uma coleta de exemplos, tentando que eles respondam em espanhol. A minha aula de leitura, geralmente, obedece a esses passos.

Em relação à resposta da professora J podemos distinguir importantes informações sobre o seu trabalho. Primeiro, a professora demonstra preocupação com o tipo de conhecimento anterior que o estudante possui; a atividade de pré-leitura, segundo a literatura especializada, serve como atividade capaz de ativar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao tema, assuntos e tipo de texto que serão trabalhados em aula. É interessante que a professora também proporciona um tempo para que seus alunos leiam silenciosa e individualmente o texto com o qual vão trabalhar e que ela procure ler em voz alta o mesmo texto, tentando amenizar possíveis problemas com o entendimento do vocabulário. Criar atividades que recuperem os significados do texto, não somente retomá-lo através de perguntas é um caminho positivo para a formação de leitores nas escolas.

No entanto, alguns elementos constitutivos da estrutura da aula de leitura da Professora J nos chamaram a atenção, tais como a rotina rígida ou os passos que introduz para desenvolver suas atividades com leitura. A professora J afirmou que trabalha leitura, sempre, a partir dessa estrutura, ou seja, ela segue os passos da pré-leitura; leitura silenciosa e leitura oral por parte da professora e pós-leitura como uma atividade de encerramento. Quando lhe perguntamos sobre se essa estrutura era usada para o trabalho com qualquer tipo de texto, a professora respondeu que não fazia distinção entre os tipos de texto no momento de organizar suas atividades.

Devemos salientar que diferentes tipos de texto pedem organizações estruturais e uso de estratégias de leitura diferenciadas, pois os propósitos e os

objetivos do leitor variam de um texto para outro, isto é, ninguém lê uma bula de remédio da mesma forma que lê uma lista telefônica ou um livro de contos.

Aqui levantamos algumas considerações a respeito do uso de estratégias de leitura e o tipo de texto que o docente elege para ser trabalhado. Muitos autores, dentre eles Kleiman (2004; 2007); Kato (1999) e Ricco (2000) consideram que estabelecer objetivos e propósitos para a leitura constituem importantes estratégias de leitura e de aprendizagem. O objetivo principal da atividade de leitura é a compreensão do texto, por isso é tão necessário que se levem em conta os objetivos pessoais que o leitor é capaz de estabelecer.

Nas situações concretas da vida ninguém lê sem um propósito. O ato de ler não é artificial. Desse modo, muito mais que estabelecer um roteiro imutável para a atividade de leitura, alguns aspectos importantes devem ser observados, quais sejam: o reconhecimento do tipo de texto escolhido para ser trabalhado em sala de aula e a escolha da estratégia de leitura adequada a esse tipo de texto, para que essa atividade possa alcançar as necessidades interpretativas dos sujeitos leitores.

De acordo com os diferentes propósitos e objetivos de leitura que pode ter um leitor, Ricco (2000) considera que há abordagens ou estratégias específicas que podem adequar-se ao texto e a intenção do leitor ao lê-lo. Para a autora, a inadequação entre a estratégia de leitura escolhida e o tipo de texto que vai ser trabalhado é um dos fatores que acarreta o fracasso na leitura de muitos estudantes, principalmente quando a leitura oferecida é em uma língua estrangeira. Evidente que Ricco (2000) não desconsidera que fatores como a competência lingüística, o conhecimento extra-textual e o conhecimento do tema que o estudante possui são elementos relevantes para que ele obtenha sucesso na leitura, porém ressalta em seus estudos que o uso das estratégias de leitura ou metacognitivas adequadas ao tipo de texto que se escolheu para trabalhar em aula é um fator que deve ser observado pelos docentes quando estes têm como objetivo formar leitores e não decifradores.

Dessa forma, as autoras citadas Kleiman (2004; 2007), Kato (1999); e Ricco (2000) têm proposto em seus trabalhos que se introduzam pautas de trabalho através das quais os aprendentes sejam orientados a reconhecer as diferentes tipologias de texto de circulação social e que estas possam estar cada vez mais presentes no ambiente escolar, apresentando os diferentes propósitos com os quais sujeitos do discurso podem enfrentar-se na comunicação real.

Nas entrevistas que fizemos com o grupo de professores encontramos poucas evidências de que eles usem efetivamente as estratégias de leitura ou algum processo metacognitivo para desenvolver a leitura em suas salas de aula. Parece-nos que os professores informantes por uma série de condições – as quais já comentamos nesta seção – estão atrelados ao trabalho com manuais didáticos e investem pouco tempo nas atividades com textos, pois não demonstram acreditar que a aprendizagem de uma língua estrangeira ou, como preferem referir-se, o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno possa ocorrer via acesso ao texto.

4.4 A INFLUÊNCIA DAS VARIÁVEIS CONTROLADAS: IDADE, TEMPO DE SERVIÇO E REDE DE ENSINO NO TRABALHO COM LEITURA DOS SUJEITOS INFORMANTES

Depois de analisarmos os dados obtidos nas entrevistas com os professores em relação à atividade de leitura em suas salas de aula, considerando fatores como as concepções de leitura – modelos –, concepções de texto e a relação dos docentes entrevistados com a leitura em suas vidas privadas; a estrutura da aula de leitura do grupo pesquisado, averiguando aspectos como o tipo de material de leitura utilizado, o tempo dedicado ao desenvolvimento da leitura e se os professores colaboradores adotam em suas práticas de ensino estratégias de leitura, chegamos ao último bloco de análise de categorias.

O terceiro e último bloco de análise dos dados trata das variáveis que elegemos para controlar a seleção e a participação dos professores que colaboraram, através de suas informações, com os objetivos dessa pesquisa. Escolhemos como variáveis de controle, o tempo de serviço com o ensino de Espanhol dos professores informantes; a idade dos professores e as redes de ensino em que estão inseridos, que para os fins desse trabalho, decidimos focar nas redes de ensino público.

Para melhor especificar nossas variáveis de controle, criamos células que categorizam as faixas etárias; o tempo de serviço e as redes de ensino com as quais trabalhamos (cf.: p.: 54 desse trabalho).

Como explicamos no início desse capítulo, em nossos primeiros contatos com os órgãos representativos do setor educacional público na cidade, redes

municipal e estadual, respectivamente Secretaria Municipal de Educação e a 5 Coordenadoria Regional de Educação, verificamos que a realidade do ensino de língua estrangeira, em particular e especificamente do ensino de língua espanhola encontra-se em fase recente de implantação. Isto é, oficialmente, os primeiros concursos com vagas específicas para a disciplina de Língua Espanhola, tanto para a rede pública municipal como para a rede pública estadual, ocorreram no final dos anos 90, especificamente 1999. Até então, na rede municipal, verificava-se o predomínio do ensino de Inglês como língua estrangeira. O ensino de Espanhol aparecia de forma oficial nos currículos de ensino do Magistério, da quinta e sexta séries do Colégio Municipal Pelotense e de forma discreta, como Clube de Línguas na mesma instituição, no ensino de primeira a quarta série dos anos iniciais do Fundamental. Nas demais escolas municipais que, ainda na década de 90, não apresentavam a seriação do ensino fundamental completa, predominava o ensino de Inglês ou inexistia tal oferta de disciplina, já que a última LDB tornava obrigatória o oferecimento de uma língua estrangeira a partir da quinta série do ensino fundamental.

Na rede estadual a situação tampouco se constitui de forma diferente, o ensino de Inglês predominou nas escolas estaduais até a década de 90. Um pequeno percentual das escolas estaduais trabalhava com o ensino de Língua Espanhola; muitas vezes as duas disciplinas, Inglês e Espanhol, dividiam a mesma carga horária da disciplina que constava oficialmente nos currículos escolares como Língua Estrangeira Moderna.

A partir dos dados obtidos através das entrevistas com o grupo de doze professores que lecionam Espanhol no ensino fundamental na zona urbana de Pelotas, podemos observar algumas especificidades em relação ao ensino de Língua Espanhola nas redes municipal e estadual. Primeiramente verificamos pelas respostas dos professores que o ensino de língua estrangeira encontra-se em um período que diríamos de organização como uma disciplina que ademais de formar parte dos currículos escolares oficialmente, pretende somar-se e articular-se às demais disciplinas nos projetos pedagógicos das escolas das escolas nas quais estão inseridas. Como afirma o Professor P:

Pp: O ensino de Espanhol é importante porque através dele a gente pode fazer o aluno perceber que existe um mundo com características diversas... E que

ele (o aluno), dependendo de sua trajetória de vida, vai interagir com esse mundo, através de novas oportunidades de trabalho; viagens que pode fazer.

As opiniões dos demais professores colaboradores vinculam-se a essa idéia apresentada pelo Professor P, de que o ensino da Língua Espanhola é importante e necessário para o desenvolvimento global do aluno. O grupo pesquisado demonstrou uma intenção positiva em relação às contribuições que o ensino de Língua Espanhola pode oferecer à rede pública.

Em contrapartida, o grupo investigado apresenta uma divisão em que podemos verificar aspectos específicos da realidade de cada rede. Por exemplo, os professores municipais pesquisados consideram que em relação aos recursos materiais que são necessários para que se possa dar aula de Língua Espanhola com qualidade – tais como, por exemplo, acesso a materiais de leitura variados; laboratório de informática com computadores conectados a rede, etc. - a rede municipal encontra-se em fase de aquisição. Desse modo, muitas escolas da zona urbana ainda não contam com uma infraestrutura adequada. No entanto, consideram que possuem uma “liberdade” maior no que se refere à possibilidade de criar projetos e executá-los, como verificamos com a resposta do professor A:

Pa: Eu trabalho no Estado e no Município e sinto que no Estado, nós contamos com mais recursos, principalmente quem trabalha nas escolas maiores. Só que estamos sempre em sala de aula, sem tempo para elaborar “coisas” diferentes para os alunos. Já no Município, há escolas que não te oferecem tantos recursos, mas te dão tempo para criar projetos.

O professor A segue seu relato, falando sobre os projetos dos quais já participou na rede municipal:

Pa: No município eu já pude criar, com a colaboração de colegas, direção e até da SME, projetos que envolviam excursões ao Uruguai, com visita agendada em escola uruguaia. Também já criei um projeto de ensino de Espanhol em que como professor eu poderia ensinar Espanhol aos colegas de outra área e funcionários da escola em que trabalho.

Perguntamos ao Professor A como esse tipo era possível na rede municipal, o Professor A nos disse que a carga horária prevista para a realização dos projetos já está contabilizada dentro de sua carga horária total.

Os professores que atuam na rede estadual afirmaram que trabalham em escolas que, geralmente, oferecem mais recursos materiais, até porque, ao atenderem o ensino fundamental e o ensino médio, acabam por receber mais verbas governamentais. Assim, os professores estaduais contam com salas informatizadas; uma oferta maior de materiais didáticos, inclusive de literatura nas bibliotecas, além de materiais audiovisuais. Contudo, trabalham o máximo de suas cargas horárias totais em sala de aula sem muita oportunidade de se envolverem e de envolverem seus alunos em projetos extracurriculares, pois, para tanto devem oferecer-se voluntariamente para realizá-los.

Os doze professores informantes, entretanto, ao levantarem esses aspectos que distinguem, segundo eles, as duas redes de ensino público em Pelotas, nos disseram que em relação aos aspectos pedagógicos, como o estudo de novas abordagens para o ensino de língua estrangeira, não foram oferecidos pelos órgãos responsáveis pelas redes em análise, seminários ou oficinas. Ou seja, segundo os professores, não houve nos últimos tempos iniciativas de formação continuada por parte dos órgãos responsáveis pela rede municipal e estadual, principalmente para a área de Língua Estrangeira. Unanimemente, os professores informantes disseram – os professores municipais, principalmente - que apesar de certa flexibilidade oferecida pela rede municipal em relação ao trabalho com projetos, todos têm uma excessiva carga de trabalho semanal, que os impossibilita de buscarem formação em congressos; cursos e oficinas de trabalho; seminários oferecidos por outros espaços de estudos como as Universidades da cidade, por exemplo.

Pareceu-nos pertinente descrever essas diferenças apresentadas pelos professores, pois, como já consideramos em nossos referenciais teóricos (cf.p. 29; 30), os aspectos macroestruturais repercutem de forma significativa na atividade dos docentes em sala de aula.

A partir das entrevistas com os professores, verificamos que, afora as questões das quais já tratamos nos parágrafos precedentes, não há como considerar que as variáveis de controle como faixa etária dos docentes e o tempo de serviço tenham uma influência significativa em relação à atividade profissional destes, principalmente no desenvolvimento da prática de ensino de leitura em espanhol.

Uma possível interpretação para esse aspecto, parece ser não só a recente implantação de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) nos currículos oficiais de ensino como também o pouco tempo de existência, em Pelotas, da graduação em Letras com habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Dos doze professores colaboradores, dez professores entrevistados eram egressos da UFPEL, um da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e um professor informante da Fundação Universidade do Rio Grande (FURG).

Dos dez professores oriundos da UFPEL, encontramos os professores informantes nas diferentes faixas etárias que investigamos. Como a graduação em Letras – Espanhol tem pouco mais de uma década de fundação, explica-se, também, o fato de não encontrarmos tempos de serviço, entre os sujeitos da pesquisa, superiores a doze anos.

Dessa forma, os professores colaboradores, em sua maioria, apresentam um ritmo de trabalho bastante semelhante (cf. as análises de dados posteriores). Demonstram preocupação em desenvolver os conteúdos lingüísticos presentes nas listas de conteúdos fornecidas pelas escolas; o desenvolvimento da atividade de leitura dá-se de forma difusa, com a predominância de textos de livros didáticos (como já relatamos anteriormente) e sem a intervenção de um trabalho que focalize as estratégias de leitura.

Com exceção de um professor informante, não encontramos indícios de que o grupo busque relacionar as aprendizagens entre a Língua Espanhola e a língua materna, isto é, aproveitem em um primeiro momento os conhecimentos do idioma materno do aluno para inseri-lo no contexto da língua meta para mais adiante, ao desenvolver suas atividades, utilizar a língua meta como um elemento importante para fazer reflexões sobre a sua própria língua. Apenas um professor informante, apresentou essa preocupação em considerar os conhecimentos da língua materna para abordar a língua estrangeira em seu trabalho em sala de aula.

Apesar de não termos dados suficientes para poder realizar afirmações em relação a diferença da atitude desse professor informante em relação aos demais professores colaboradores, uma possível interpretação seria o fato de o professor informante em questão ser egresso de uma graduação em Letras com habilitação dupla, isto é, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Os professores que não apresentaram evidências de um trabalho que relacione as

aprendizagens entre as línguas materna e estrangeira são egressos de uma graduação em Letras com habilitação simples, ou seja, os professores durante sua formação inicial tiveram aulas focadas no ensino de Espanhol e suas Literaturas.

Esse indício parece sugerir como pode ser significativo para o professor licenciado, quando em exercício, propiciar aos seus alunos um trabalho mais integrado e estratégico. Um trabalho onde a aprendizagem da língua estrangeira meta apresenta um caráter metacognitivo ao possibilitar que estudantes organizem e interpretem as novas informações construídas na disciplina de ELE e possam aplicá-las em outros contextos de aprendizagem, principalmente no da língua materna (cf. Pinzás, 1997, nesse trabalho, p.39).

Ao finalizarmos a seção referente à influência das variáveis de controle dessa pesquisa, parece-nos significativo considerar os aspectos referentes à realidade das redes municipal e estadual no que se refere à realidade da carga de trabalho dos professores e aos recursos materiais. Contudo, parece-nos que estes fatores, apesar de interferirem na atividade docente em sala de aula dos professores colaboradores, não podem ser considerados isoladamente como elementos que criam obstáculos consideráveis para a articulação e desenvolvimento da atividade de leitura no ambiente pesquisado.

5 CONCLUSÃO

Neste capítulo, retomamos, de forma sintética, os caminhos percorridos ao longo dessa pesquisa, procurando refazer a trajetória traçada para atingirmos o objetivo proposto: descrever e analisar as falas dos professores investigados em relação ao ensino de leitura em sala de aula de E/LE.

Assim, na introdução desse trabalho apresentamos nosso objeto de estudo, cujo foco é o ensino de leitura em língua espanhola de um grupo de professores, justificando a pesquisa por acreditarmos que a leitura na escola deve ser responsabilidade dos docentes de todas as disciplinas e que o Espanhol tem uma importante função a desempenhar em relação a essa tarefa.

Desse modo, para atender ao nosso objetivo geral elaboramos algumas questões investigativas para orientar o percurso de nosso trabalho e para que melhor compreendêssemos o nosso objeto de estudo. A seguir retomamos as questões investigativas que nortearam a nossa pesquisa:

O que dizem os professores informantes sobre o ensino de leitura em sala de aula de Espanhol como língua estrangeira (E/LE)?

Existem diferenças entre as práticas de leitura dos professores da rede municipal e estadual de ensino?

Em suas atividades de leitura os professores de Espanhol costumam relacionar adequadamente o tipo de atividade de leitura proposta a sua tipologia textual?

Há uma progressão no planejamento das atividades de leitura à medida que os níveis avançam?

Qual o tempo reservado às atividades de leitura na sala de língua espanhola?

É objetivo do professor, em suas aulas de leitura, promover o uso de estratégias de leitura?

Nossa primeira questão investigativa indagou sobre como ocorrem às práticas de ensino de leitura nas aulas de Espanhol dos sujeitos da pesquisa. Em relação a essa questão, chegamos a algumas conclusões com base nas entrevistas aplicadas aos professores informantes. Uma das conclusões a que chegamos é que o trabalho com leitura na sala de aula dos professores de Espanhol pesquisados

está significativamente influenciado por aspectos como as concepções de leitura e de texto que possuem; o material didático usado em suas aulas; tempo disponibilizado para o desenvolvimento da atividade de leitura e as condições de trabalho oferecidas pelas redes de ensino público com a qual trabalham.

As concepções de leitura e de abordagem do texto são dois fatores que muito influenciam a dinâmica de trabalho com leitura dos professores informantes. Percebemos que os professores apresentavam um discurso com indícios de que a atividade de leitura desenvolvida em suas aulas ora era vista como reprodução das idéias do autor, ora como um exercício de reconhecimento de léxico, demonstrando a prevalência do modelo de leitura com base ascendente, isto é, um modelo de leitura em que a decodificação dos caracteres é primordial. A abordagem do texto realizada pelos sujeitos da pesquisa acompanha a percepção que o grupo investigado possui sobre a atividade de leitura. O texto é concebido como um pretexto para trabalhar os conteúdos lingüísticos ou como um repositório das mensagens e informações do autor. A figura do leitor desenha-se, então, como a de um sujeito passivo cujos conhecimentos prévios não são relevantes na interlocução discursiva.

Portanto, tais evidências nos levam a concluir que a leitura não é percebida pelos professores colaboradores como uma atividade crítica e emancipadora, em que a relação autor – texto – leitor constrói-se como uma relação de interação com o mundo.

Nossa segunda questão investigativa indagava sobre possíveis diferenças verificadas no trabalho com a atividade de leitura realizada pelos professores das duas redes de ensino pesquisadas. Os indícios apresentados nas entrevistas com os sujeitos de pesquisa não demonstraram diferenças significativas no trabalho realizado pelos professores municipais e os professores estaduais. Relatamos que as diferenças verificadas referem-se mais às condições de trabalho oferecidas pelas redes nas quais trabalham.

As questões investigativas que abordam a progressão no planejamento das atividades de leitura à medida que os níveis de ensino avançam; o tempo reservado às atividades de leitura na sala de língua espanhola e se os professores informantes em suas atividades de leitura costumam relacionar adequadamente o tipo de atividade de leitura proposta à tipologia textual, as abordaremos conjuntamente.

Observamos através dos dados obtidos com as entrevistas que a estrutura da aula de leitura dos professores colaboradores está influenciada por alguns fatores que respondem às questões investigativas. Por exemplo, em relação à adequação do tipo de atividade de leitura à tipologia textual, verificamos que o tipo de material de leitura adotado pelos informantes influencia de forma significativa essa questão.

Com relação ao material para leitura utilizado na sala de aula, observamos que o acesso aos textos é realizado quase que exclusivamente por meio do livro didático. Há poucas possibilidades de uso variado de textos, ou seja, não há um efetivo trabalho com tipologia textual. Os professores têm um difícil acesso ao uso de materiais didáticos variados, uma vez que trabalham na rede pública da zona urbana de Pelotas e, muitas vezes, os recursos não são disponibilizados de forma que os docentes possam investir, por exemplo, na distribuição impresso ou fotocopiado aos alunos. Assim, o texto do livro didático predomina nas aulas de leitura organizadas pelos professores informantes e as atividades obedecem ao programa do manual didático, cujo foco, geralmente, é o léxico e os conteúdos lingüísticos.

Da mesma forma que não encontramos evidências de um trabalho com as tipologias textuais e, portanto, uma adequação das atividades de leitura ao texto selecionado, observamos, pelas entrevistas, que os informantes não demonstram uma linha de trabalho comum, ainda que oriundos, muitas vezes, da mesma rede de ensino. Assim, muitas vezes, os professores colaboradores acabam repetindo atividades e conteúdos em diferentes séries de ensino fundamental.

Outro fator identificado como influenciador no desenvolvimento da leitura foi o tempo, ou melhor, a falta dele. Ao analisarmos as entrevistas dos professores colaboradores, verificamos que os professores informantes apresentam cargas horárias de trabalho excessivas que, muitas vezes, fazem com que saiam de uma escola à outra, durante os três turnos do dia.

Os professores sentem-se pressionados a “cumprir” com as listas de conteúdos apresentadas pelas escolas nas quais trabalham. Isso faz, obviamente, que o trabalho com a leitura não aconteça ou seja relegado a um segundo plano.

Em relação ao uso de estratégias de leitura nas aulas dos professores informantes, quando questionamos se era seu objetivo promover o seu uso, não encontramos indícios de que tenham conhecimento sobre o tema. Isto é, os professores colaboradores apresentam uma formação que nos parece incipiente em

relação aos estudos sobre processamento de leitura ou sobre o emprego de estratégias metacognitivas no desenvolvimento da atividade de leitura. Os professores informantes sim adotam algumas estratégias pedagógicas para trabalhar com os seus alunos em sala de aula. No entanto, essas estratégias raramente estão orientadas para o desenvolvimento das estratégias de leitura especificamente. Referem-se mais a procedimentos para “incentivar”, para prender a atenção dos estudantes na dinâmica da aula do que a estratégias que envolvam realmente o texto.

Do nosso ponto de vista, essas *estratégias* pouco contribuem para incrementar a compreensão textual dos alunos, uma vez que processos importantes como o estabelecimento de objetivos e a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, de acordo com as falas dos professores informantes, não eram considerados como significativas estratégias de trabalho. O que nos leva a concluir que o processo de aperfeiçoamento da compreensão leitora, tanto em Espanhol como na língua materna, não foi fortalecido.

Nossa pesquisa foi realizada com grupo de doze professores de Espanhol, seis professores representantes da rede municipal e seis professores da rede estadual, o foco foi o ensino fundamental, especificamente o da zona urbana de Pelotas. Como uma pesquisa de caráter qualitativo não nos cabe fazer generalizações, tampouco é esta nossa intenção. Esperamos sim, com este trabalho, suscitar o interesse de outros pesquisadores pelo âmbito do ensino da Língua Espanhola, nos diferentes níveis de ensino, e, se possível, despertar o interesse e a consciência dos professores da área de que o desenvolvimento da leitura é parte integrante do trabalho pedagógico de todas as disciplinas, principalmente das disciplinas de língua. Assim, esperamos que o lugar que os textos e a atividade de leitura ocupam nas aulas de Língua Espanhola sejam repensados.

Sem a intenção de sermos propositivos, pensamos que uma forma do desenvolvimento da leitura converter-se no foco do trabalho pedagógico na sala de aula, principalmente na sala de aula de língua estrangeira é refletir, também, sobre a formação inicial dos estudantes de graduação dos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em línguas estrangeiras e a formação continuada desses professores. De forma que se possa oferecer, em ambos os casos, acesso às pesquisas recentes sobre a atividade de leitura e o papel do professor de língua

estrangeira, particularmente do professor de Espanhol, na formação do sujeito leitor. Seria interessante, por exemplo, viabilizar o oferecimento de disciplinas que abordassem as teorias recentes sobre o processamento e o ensino de leitura, a fim de preparar os futuros professores para lidar com a leitura de textos que, inevitavelmente, acontecerá nos contextos nos quais estarão envolvidos.

Com relação à formação continuada dos professores em exercício, o mesmo suporte teórico e prático poderia ser oferecido por meio de cursos e oficinas fornecidos pelos órgãos governamentais específicos. A cidade de Pelotas, também, conta com universidades, uma pública e outras privadas, que têm oferecido formação continuada através de ciclos de estudos; oficinas; seminários, etc., como também através dos cursos de pós-graduação que oferecem aos quais os professores poderiam aceder.

O acesso à formação do leitor, crítica e transformadora, deveria constituir-se como um direito de todos os sujeitos que formam parte das sociedades letradas contemporâneas e um compromisso de todos os entes sociais: família, escola, governos; pois, possivelmente, a leitura como prática social abrangente, possibilita a emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMNS, M.J. y COLLINS. **A schema-theoretic view of reading**. En: H. Singer y R. B. Ruddell (eds). *Theoretical models an processes of reading*. (3 ed). Newark, Del,

ALLIENDE, F. & CONDEMARÍN, M. **Compreensão da leitura**. In: ALLIENDE, F. & CONDEMARÍN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.
IRA.

BOGDAN,R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, Lda, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental, 1998.

CANALE. Michael. **De la Competencia Comunicativa a la Pedagogía del Lenguaje**. Edelsa: Madrid, 1995.

CORDER, S.P. **Psicología y Currículo. Una aproximación Psicopedagógica al Currículo Escolar**. Cuadernos de Pedagogía – Laia: Barcelona, 1987.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge. Mass. M.I.T. Press. 1965.

DAVIS, NUNES E NUNES. **Metacognição e Sucesso Escolar: articulando teoria e pratica**. Cadernos de Pesquisa, p.205/230, 2005.

FERNÁNDEZ, Antonio G. **Estrategias metacognitivas en la lectura**. Tesis doctoral, UCM; Madrid: 1992.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

HALLIDAY, M. A. K. **Language structure and language function**. In J.Lyons (ed). 1970.

_____. **Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language**. Londres. Edgard Arnold. 1975.

HYMES, D.; **Acerca de la competencia comunicativa**. Competencia comunicativa. Documentos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Madrid, Edelsa: 1995.

INSTITUTO CERVANTES. **La enseñanza del Español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes**. Publicaciones del Instituto Cervantes, 1994.

JAKOBSON, R. **Ensayos de Lingüística General**. Editorial Ariel, S.A., Colección Letras e Ideas: Barcelona, 1984.

KATO, Mary. **O Aprendizado da Leitura**. Martins Fontes: São Paulo, 1995.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, Leitura e Produção de Textos**. Artmed: Porto Alegre, 1995.

KLEIMAN, Ângela e MORAES, Sílvia. **Leitura e Interdisciplinaridade, tecendo Redes nos Projetos da Escola**. Mercado das Letras: Campinas, SP, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**. 10. ed. Pontes: Campinas, SP, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**. 10. ed. Pontes: Campinas, SP, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro**.

LLOBERA, Miguel. **Uma perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica las lenguas extranjeras**. In: **Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras**. Edelsa: Madrid, 1995.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia da Letras.2007

MOITA LOPES, Luís Paulo. **Oficina de lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercados das Letras, 1996.

MORENO FERNÁNDEZ, F, y OTERO, J. **Demografía de la Lengua Española. El español en el mundo**. Anuario del Instituto Cervantes. Madrid: Arco/Libros. 1998.

PAIVA, V.L.M.O. **A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professores de Língua Inglesa**. IN: Stevens, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: Ensino e Pesquisa na Área do Inglês no Brasil*. Brasília: UNB. 2003, p.53-54.

PIAGET, J. **Psicología e Pedagogía**. Rio de Janeiro: Cia. Ed. Forense, 1970.

PINZÁS, J. **Metacognición y Lectura**. Lima: Fondo Editorial de La Pontificia Universidad Católica del Perú. 1997.

PUENTE, A. **Estilos de Aprendizaje y Enseñanza**. Barcelona: Editorial GETAFE, S.A. 1994.

RICO, M. G. **Formas y Estrategias de Lectura. Análisis en el Aula**. Extremadura. Departamento de Língua Inglesa. Universidad de Extremadura. 2000. Disponível <<http://www.santiagoapostol.net/revista03/lectura.htm>> Acesso em:

RIOS, Terezinha. **Por uma Docência da Melhor Qualidade**. Tese de Mestrado, 2000, São Paulo: USP.

RUMELHART, D.E. **Schemata: The building blocks Cognition**. En: J.R. Spiro, B.C. Bruce, W.F. Brewer (eds). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J, Erlbaum. 1980.

SALAZAR, L. C. **Aplicación de Estrategias Metacognitivas para Mejorar la Comprensión Lectora en Alumnos de la Educación Primaria**. Lima. 2005.

SANTA-CECILIA, Álvaro. **El Currículo de Español como lengua extranjera: fundamentación metodológica, planificación y aplicación**. Edelsa: Madrid, 1995.

SELINKER, L. (1972). **La Interlengua**. En: J. Muñoz Licerias. (comp.). 1992.

SKINNER, B.F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix/Edusp.

SMITH, Frank. **Lectura Significativa**. 3.ed. Artmed: Porto Alegre, 1999

SPOLSKY, B. **Más allá de la competência comunicativa y el domínio de la lengua**. In: **Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en la Enseñanza de lenguas Extranjeras**. Edelsa: Madrid, 1995.

_____. **Compreendendo a Leitura. Uma Análise Psicolingüística da Leitura e do Aprender a Ler**. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artmed. 4.ed. 2003.

SOLE, I. **Estratégias de Lectura**. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona – editorial GRAO. 16.ed. 2006.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

_____. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**. In: VIGOTSKI, L.S. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes: São Paulo. 6 ed., 1998.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford. Oxford University Press. 1978.

_____. **Learning Purpose and Language Use**. Oxford. Oxford University Press. 1983.

_____. **Aspects of Language Teaching**. Oxford. Oxford University Press. 1990.

WERNECK, SODRÉ. N. **Formação Histórica do Brasil**, Rio de Janeiro: Difel Difusão. 1982.

ANEXOS

I – Dados pessoais:

1. Idade:

2. Sobre a formação universitária:

a) Em que instituição cursou Letras?

b) Possui algum tipo de especialização, como pós – graduação ou outra especialização? Se sim, especifica.

3. Há quantos anos está no Magistério?

4. Tu costumavas ler com frequência?

a) Sim

b) Não

5. O que costumavas ler?

II – Sobre leitura e o ensino de leitura

Questão 1: Para ti, o que significa ler?

Questão 2: Tu achas importante ensinar leitura? Por quê?

Questão 3: O que pensas sobre o ensino de espanhol no fundamental? Por que ensinar, o que ensinar? O que objetivos alcançar com o trabalho que realizas?

Questão 4: Em teu curso de Letras, que tipo de aprendizagem e/ou habilidade foi a mais valorizado?

Questão 5: Como tu procederias ou quais os passos que darias ao introduzir uma atividade de leitura?

Questão 6: Para ti, estabelecer relações entre autor/texto/leitor é:

Pouco importante

Muito importante

Relativamente importante

Outros (especificar)

Questão 7: Podes descrever uma atividade de leitura que costumavas fazer e que consideras bem sucedida?

Questão 8: Quais os tipos de texto que costumavas utilizar na tua sala de aula?

Utilizas livro didático?

Questão 9: Tu te consideras satisfeito com o teu trabalho com leitura? Por quê?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)