

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**A PRÉ-LEITURA NO DISCURSO DIDÁTICO DO PROFESSOR
EM AULAS DE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Wagner Barros Teixeira

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Rio de Janeiro
Agosto de 2009
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**A PRÉ-LEITURA NO DISCURSO DIDÁTICO DO PROFESSOR
EM AULAS DE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Wagner Barros Teixeira

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Letras
Neolatinas da Universidade Federal do Rio
de Janeiro como quesito para a obtenção do**

**título de Mestre em Letras Neolatinas
(Estudos Linguísticos Neolatinos).**

**Orientadora: Prof^ª. Doutora Angela Maria
da Silva Corrêa**

**Co-Orientadora: Prof^ª. Doutora Maria
Aurora Consuelo Alfaro Lagorio**

Rio de Janeiro

Agosto de 2009

FOLHA DE APROVAÇÃO

A pré-leitura no discurso didático do professor
em aulas de língua materna e língua estrangeira

Wagner Barros Teixeira

Orientadora: Professora Doutora Angela Maria da Silva Corrêa

Co-orientadora: Professora Doutora Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos)

Examinada por:

Presidente, Profª Drª Angela Maria da Silva Corrêa, UFRJ

Profª Drª Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio, UFRJ

Profª Drª Myriam Brito Corrêa Nunes, UFRJ

Profª Drª Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold – UFRJ

Profª Drª Tânia Reis Cunha, UFRJ, Suplente

Profª Drª Aurora Maria Soares Neiva – UFRJ, Suplente

Rio de Janeiro
Agosto de 2009

DEDICATÓRIA

A meus pais e avós, espelhos em minha vida.

**A Adriana, esposa amada, companheira,
amiga de todas as caminhadas.**

**A meus amados filhos, João Pedro e
Raphaël, dádivas preciosas em minha vida.**

A meu irmão, companheiro eterno.

IN MEMORIAM

**A Luiz Eloy Alves de Barros e Levingston
Teixeira, homens íntegros, fontes de
inspiração e exemplo, meus amados e
saudosos avô e tio.**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, sempre a Deus, meu porto seguro, por Seu amor incondicional e pelo dom da vida.

A minha família, por acreditar em mim e sempre me incentivar.

Em especial a meus sogros, pelo amparo, carinho e apoio dedicados a minha família.

À estimada Professora Doutora Angela Maria da Silva Corrêa, por sua incansável orientação, por seus conselhos, sugestões e ensinamentos.

À estimada Professora Doutora Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio, por sua orientação e seus ensinamentos.

Ao Corpo Docente do Curso de Mestrado da Faculdade de Letras da UFRJ, que muito me ensinou e acrescentou, fazendo de mim um pesquisador.

Aos colegas professores que com muito carinho, boa-vontade e esmero colaboraram

com nossas pesquisas.

Aos colegas do Curso de Mestrado, pelo incentivo e auxílio durante nossa caminhada juntos.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para o sucesso em mais essa nossa caminhada, meus mais sinceros agradecimentos.

No se adiestra a un aprendiz de la misma manera como se amaestra un animal para que reproduzca gestos, se da al aprendiz la oportunidad de adueñarse de lo que se le enseña para que lo reutilice de manera personal y novedosa.

Patrick Charaudeau, 2001

RESUMO

TEIXEIRA, Wagner Barros. *A pré-leitura no discurso didático do professor em aulas de língua materna e língua estrangeira*. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação de Mestrado apresentada à coordenação do Programa de Mestrado em Letras Neolatinas da Faculdade de

Letras da UFRJ, Rio de Janeiro, 2009, 176 fls.

Este trabalho objetiva verificar a relevância dada ao momento da pré-leitura por formadores de leitores que trabalham com alunos do Ensino Médio em aulas de LM (Língua Portuguesa) e de E/LE em seu planejamento didático, bem como perceber se existe a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos durante essa fase inicial do processo de leitura. Para alcançar tais objetivos, utiliza, além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa descritiva e de motivação, por meio de variados instrumentos de coleta de dados. O *corpus* foi coletado junto a vinte professores que residem e trabalham em diferentes cidades do Estado do Rio de Janeiro. Como base teórica são considerados postulados sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, com especial ênfase ao processo de formação de leitores, e sobre a linguagem e a leitura, com ênfase para a importância dos conhecimentos prévios para o processo de leitura. A análise dos dados deixa claro que a maioria dos docentes que trabalham com LM e a minoria dos que trabalham com E/LE não consideravam a pré-leitura em seus planejamentos. Além disso, fica evidente a mudança no discurso didático desses docentes, após o contato com palestras sobre o tema.

Palavras-chave: pré-leitura, leitura, conhecimentos prévios, formação de leitores, LM (Língua Portuguesa), E/LE.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Wagner Barros. *A pré-leitura no discurso didático do professor em aulas de língua materna e língua estrangeira*. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação de Mestrado apresentada à coordenação do Programa de Mestrado em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da UFRJ, Rio de Janeiro, 2009, 176 fls.

This paper aims to verify the relevance given by builders of readers that work with High School students in Mother Tongue (Portuguese) and Spanish as a Foreign Language classes to the pre reading moment in their didactic planning, as well as to perceive if the students' previous knowledge is valued during this initial part of the process of reading. In order to reach these objectives, it uses, despite of the bibliographic search, the descriptive and the motivational ones, through different data collecting instruments. The *corpus* was collected together with twenty teachers that live and work in different cities in the State of Rio de Janeiro. Postulates about the language teaching-learning process in Brazil, with special emphasis to the readers building process, and about language and reading, with emphasis to the importance of the previous knowledge to the process of reading are considered as theory. Data analysis make it clear that the major part of the teachers who work with the Mother Tongue and the minor part of the ones who work with Spanish as a Foreign Language did not use to consider pre reading in their class plans. Change on the didactic discourse of these teachers, after the contact with lectures about the topic, is also evidenced.

Keywords: pre reading, reading, previous knowledge, readers building, Mother Tongue (Portuguese), Spanish as a Foreign Language.

RESUMEN

TEIXEIRA, Wagner Barros. *A pré-leitura no discurso didático do professor em aulas de língua materna e língua estrangeira*. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação de Mestrado apresentada à coordenação do Programa de Mestrado em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da UFRJ, Rio de Janeiro, 2009, 176 fls.

Este trabajo objetiva verificar la relevancia dada al momento de la prelectura por formadores de lectores que trabajan con alumnos de Secundaria en clases de LM (Lengua Portuguesa) y de E/LE en su planeamiento didáctico, así como percibir si existe la valoración de los conocimientos previos de los alumnos durante esa fase inicial del proceso de lectura. Para alcanzar esos objetivos, utiliza, además de la pesquisa bibliográfica, la pesquisa descriptiva y de motivación, por medio de variados instrumentos de colecta de datos. El *corpus* fue colectado junto a veinte profesores que viven y trabajan en diferentes ciudades del Estado de Río de Janeiro. Como base teórica son considerados postulados sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas en Brasil, con especial énfasis al proceso de formación de lectores, y sobre el lenguaje y la lectura, con énfasis a la importancia de los conocimientos previos para el proceso de lectura. El análisis de los datos deja claro que la mayoría de los docentes que trabajan con LM y la minoría de los que trabajan con E/LE no consideraban la prelectura en sus planes de clase. Además, se evidencia el cambio en el discurso didáctico de esos docentes, tras el contacto con palestras sobre el tema.

Palabras-llave: prelectura, lectura, conocimientos previos, formación de lectores, LM (Lengua

Portuguesa), E/LE.

ÍNDICE

	Pág.
1 INTRODUÇÃO	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1 Um breve panorama sobre o processo de aquisição de LE no Brasil	26
2.2 Linguagem e leitura: relações teóricas e propostas de trabalho	30
2.2.1 Linguagem e leitura – tecendo uma colcha de retalhos	31
2.2.2 Conhecimentos prévios X Processo de leitura	35
2.2.3 A tarefa de formar leitores experimentados	39
2.2.4 Pré-leitura: valorizando os conhecimentos prévios	43
3 METODOLOGIA	48

	14
3.1 Princípios Metodológicos	48
3.2 Seleção e coleta de dados	52
4 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS	56
4.1 Elaborando aulas de leitura com LM – Português	56
4.1.1 Conhecendo o perfil dos formadores de leitores em LM	57
4.1.2 Analisando planejamentos de aulas de leitura com LM	76
4.1.3 Analisando os dados dos protocolos verbais com LM	83
4.1.4 O que muda nas aulas com LM a partir das novidades	90
4.2 Elaborando aulas de leitura com E/LE	94
4.2.1 Conhecendo o perfil dos formadores de leitores em E/LE	95
4.2.2 Analisando planejamentos de aulas de leitura com E/LE	111
4.2.3 Analisando os dados dos protocolos verbais com E/LE	119
4.2.4 O que muda nas aulas com E/LE a partir das novidades	132
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	145
ANEXOS	153

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira

LM	Língua Materna
PCN	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i>
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS

	Pág.
Tabela A LM – Resultados da pergunta I do primeiro questionário	57
Tabela B LM – Resultados da pergunta II do primeiro questionário	57
Tabela C LM – Resultados da pergunta III do primeiro questionário	58
Tabela D LM – Resultados da pergunta IV do primeiro questionário	61
Tabela E LM – Resultados da pergunta V do primeiro questionário	62
Tabela F LM – Resultados da pergunta VI do primeiro questionário	63
Tabela G LM – Resultados da pergunta VII do primeiro questionário	65
Tabela H LM – Resultados da pergunta VIII do primeiro questionário	66
Tabela I LM – Resultados da pergunta IX do primeiro questionário	67
Tabela J LM – Resultados da pergunta X do primeiro questionário	68
Tabela K LM – Resultados da pergunta XI do primeiro questionário	68
Tabela L LM – Resultados da pergunta XII do primeiro questionário	70
Tabela M LM – Resultados da pergunta XIII do primeiro questionário	71
Tabela N LM – Resultados da pergunta XIV do primeiro questionário	72
Tabela O LM – Resultados da pergunta XV do primeiro questionário	73
Tabela P LM – Resultados da pergunta XVI do primeiro questionário	74
Tabela Q LM – Objetivos dos planejamentos de aula em LM	77
Tabela R LM – Organização da aula de leitura em LM	78
Tabela S LM – Pré-leitura em LM	79
Tabela T LM – Leitura em LM	80
Tabela U LM – Pós-leitura em LM	81
Tabela V LM – Atividades extra-classe em LM	82

Tabela W LM – Resultados da pergunta I do segundo questionário	91
Tabela X LM – Resultados da pergunta II do segundo questionário	92
Tabela Y LM – Resultados da pergunta III do segundo questionário	92
Tabela Z LM – Resultados da pergunta IV do segundo questionário	93
Tabela A E/LE – Resultados da pergunta I do primeiro questionário	95
Tabela B E/LE – Resultados da pergunta II do primeiro questionário	95
Tabela C E/LE – Resultados da pergunta III do primeiro questionário	96
Tabela D E/LE – Resultados da pergunta IV do primeiro questionário	98
Tabela E E/LE – Resultados da pergunta V do primeiro questionário	99
Tabela F E/LE – Resultados da pergunta VI do primeiro questionário	
Tabela G E/LE – Resultados da pergunta VII do primeiro questionário	101
Tabela H E/LE – Resultados da pergunta VIII do primeiro questionário	102
Tabela I E/LE – Resultados da pergunta IX do primeiro questionário	103
Tabela J E/LE – Resultados da pergunta X do primeiro questionário	104
Tabela K E/LE – Resultados da pergunta XI do primeiro questionário	105
Tabela L E/LE – Resultados da pergunta XII do primeiro questionário	105
Tabela M E/LE – Resultados da pergunta XIII do primeiro questionário	106
Tabela N E/LE – Resultados da pergunta XIV do primeiro questionário	107
Tabela O E/LE – Resultados da pergunta XV do primeiro questionário	108
Tabela P E/LE – Resultados da pergunta XVI do primeiro questionário	110
Tabela Q E/LE – Objetivos dos planejamentos de aula em E/LE	112
Tabela R E/LE – Organização da aula de leitura em E/LE	113
Tabela S E/LE – Pré-leitura em E/LE	114
Tabela T E/LE – Leitura em E/LE	115
Tabela U E/LE – Pós-leitura em E/LE	116
Tabela V E/LE – Atividades extra-classe em E/LE	118
Tabela W E/LE – Resultados da pergunta I do segundo questionário	133

Tabela X E/LE – Resultados da pergunta II do segundo questionário	133
Tabela Y E/LE – Resultados da pergunta III do segundo questionário	134
Tabela Z E/LE – Resultados da pergunta IV do segundo questionário	135

LISTA DE APÊNDICES

	Pág.
Apêndice 1: Primeiro questionário de sondagem	146
Apêndice 2: Segundo questionário de sondagem	148
Apêndice 3: Cidades fluminenses onde trabalham os professores de LM	149
Apêndice 4: A importância da leitura para formadores de leitores em LM	150
Apêndice 5: Cidades fluminenses onde trabalham os professores de E/LE	151
Apêndice 6: A importância da leitura para formadores de leitores em E/LE	152

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1: Texto para as aulas de leitura com LM	154
Anexo 2: Texto para as aulas de leitura com E/LE	155

Anexo 3: Planejamento do Professor ‘A’ para aulas de leitura com LM	156
Anexo 4: Planejamento do Professor ‘B’ para aulas de leitura com LM	157
Anexo 5: Planejamento do Professor ‘C’ para aulas de leitura com LM	159
Anexo 6: Planejamento do Professor ‘D’ para aulas de leitura com LM	160
Anexo 7: Planejamento do Professor ‘E’ para aulas de leitura com LM	161
Anexo 8: Planejamento do Professor ‘F’ para aulas de leitura com LM	162
Anexo 9: Planejamento do Professor ‘G’ para aulas de leitura com LM	163
Anexo 10: Planejamento do Professor ‘H’ para aulas de leitura com LM	164
Anexo 11: Planejamento do Professor ‘I’ para aulas de leitura com LM	165
Anexo 12: Planejamento do Professor ‘J’ para aulas de leitura com LM	166
Anexo 13: Planejamento do Professor ‘K’ para aulas de leitura com E/LE	167
Anexo 14: Planejamento do Professor ‘L’ para aulas de leitura com E/LE	168
Anexo 15: Planejamento do Professor ‘M’ para aulas de leitura com E/LE	169
Anexo 16: Planejamento do Professor ‘N’ para aulas de leitura com E/LE	170
Anexo 17: Planejamento do Professor ‘O’ para aulas de leitura com E/LE	171
Anexo 18: Planejamento do Professor ‘P’ para aulas de leitura com E/LE	172
Anexo 19: Planejamento do Professor ‘Q’ para aulas de leitura com E/LE	173
Anexo 20: Planejamento do Professor ‘R’ para aulas de leitura com E/LE	174
Anexo 21: Planejamento do Professor ‘S’ para aulas de leitura com E/LE	175
Anexo 22: Planejamento do Professor ‘T’ para aulas de leitura com E/LE	176

1 INTRODUÇÃO

Tanto a prática da leitura quanto a tarefa de ensinar a ler são temas que estão presentes em questionamentos e estudos de pesquisadores, teóricos e docentes do assunto desde a década de 60, perdurando até os dias de hoje. Nesse período, muitas dificuldades foram verificadas e diferentes propostas de trabalho elucidadas, com base em variadas correntes teóricas, visando, em muitas das vezes, à aplicação prática em sala de aula. Tais dificuldades, enfrentadas por nós, docentes e pesquisadores que lidamos com a teorização, o ensino e a prática da leitura, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, acabam levando ao desestímulo dos discentes envolvidos no processo.

Neste trabalho de dissertação de Mestrado, é abordado o tema do ensino de leitura, tanto em língua materna¹, como em espanhol / língua estrangeira², dando especial ênfase à fase inicial do processo de leitura, chamada de pré-leitura (BRAGA, 2002), por se tratar de uma etapa facilitadora, que deve ser utilizada para sanar ou amenizar alguns dos contratempos verificados durante o processo. Com base nos percalços encontrados durante o processo de leitura e de formação de lectores, levantamos a hipótese de que existam lacunas na formação teórica dos docentes que atuam como informantes de nossa pesquisa no tocante a esse tema, em especial a esse momento inicial do processo de leitura.

Assim, como primeiro objetivo, este trabalho se propõe a verificar, por meio de levantamento bibliográfico, questionários de pesquisa e análise de planejamentos de aula de professores colaboradores com a pesquisa, coletados a partir das técnicas de protocolos verbais, se a fase inicial, de pré-leitura, é considerada em seu planejamento didático, bem como os motivos que os levam a fazê-lo ou não.

1 Língua materna → doravante LM

2 Espanhol / língua estrangeira → doravante E/LE

Após essas verificações, levantamos a possibilidade de que exista a alteração no discurso didático desses docentes no tocante à temática em questão após o preenchimento das lacunas existentes.

Dessa forma, além do objetivo inicial, numa segunda etapa, a partir da realização de seminários e palestras por nós ministrados a esses professores colaboradores, abordando o uso de estratégias de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos leitores durante a fase de pré-leitura, propõe-se, ainda, a verificar se haverá alteração no discurso didático dos mesmos professores colaboradores, indo ao encontro das hipóteses levantadas neste trabalho, que postulam a existência de lacunas na formação acadêmica desses docentes, bem como sua mudança de visão e atitude, uma vez preenchidas tais lacunas.

A ideia dessa dissertação de Mestrado originou-se de outros trabalhos, elaborados anteriormente, durante a Graduação e o início de nossa vida profissional como formador de leitores em LM e em E/LE. O primeiro desses trabalhos foi realizado no ano de 2003, numa instituição de ensino particular com oferta do Ensino Básico, na cidade de Barra Mansa, RJ, junto a alunos do nono ano do Ensino Fundamental (antiga oitava série) e discentes das três séries do Ensino Médio regular. O trabalho, que teve um viés multidisciplinar, posto que abrangeu as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e Informática, buscou solucionar alguns dos problemas enfrentados por aquela comunidade escolar no tocante ao trabalho com leitura; a saber, a falta de integração dos conteúdos das matérias da matriz curricular, o desinteresse dos alunos pela leitura, a falta de entendimento da linguagem literária verificada nos livros adotados, bem como práticas didáticas inadequadas, com abordagem repetitiva e cansativa.

Para tanto, propusemos a realização de um trabalho que lançou mão de quatro recursos metodológico-didáticos³, chamados de “[...] ferramentas teórico-metodológicas para aulas de leitura.” (TEIXEIRA, 2005, p. 38.), que culminou em um festival de cinema, com a exibição

3 Para maiores informações, vide TEIXEIRA e VIVIANO. Festival de cinema picaresco: quatro poderosas ferramentas para um ensino eficaz e significativo da compreensão e produção de textos. 2005.

de curtas-metragens – elaborados durante o trabalho, evento que contou com a participação de toda a comunidade escolar.

A primeira dessas ferramentas serviu para solucionar o problema da integração dos conteúdos das disciplinas envolvidas no trabalho. Tal ferramenta, chamada de multidisciplinaridade, foi especificada por Fernandes (2004, p. 12) como

[...] um processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

A ferramenta seguinte buscou sanar a dificuldade na compreensão dos textos, incentivando, dessa forma, sua leitura por parte dos discentes.

Assim, foi selecionada uma temática que despertasse a curiosidade, o interesse e a empatia dos alunos. Essa temática foi a da picardia⁴, com toda sua essência contraditória e anti-heroica, como forma de atrair a atenção dos alunos. Tal finalidade foi alcançada, sendo estabelecida uma identificação quase que automática, por serem adolescentes.

No entanto, as dificuldades ainda não estavam totalmente esgotadas, sendo necessário encontrar uma maneira de manter o interesse dos discentes, levando a sua participação ativa no trabalho.

Foi então que a terceira ferramenta foi proposta, com base nos pressupostos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*⁵ (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa, que afirmam ser de grande importância a valorização, sempre que possível, do trabalho dos alunos. Tal valorização pode ser feita por meio de projetos pedagógicos, nos quais a participação discente se dá de forma ativa e efetiva em todas as suas fases.

Além desses pressupostos, as considerações de Hernández e Ventura (1998, p. 64)

4 Cf. Teixeira (2004), a picardia é a essência do pícaro, um anti-herói que vai contra tudo o que normalmente é estabelecido e regulado pela sociedade, criticando-a e satirizando-a.

5 *Parâmetros Curriculares Nacionais* → doravante *PCN 98*, quando se referir ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, e *PCN99*, quando se referir ao Ensino Médio.

ratificaram a valorização da voz dos alunos a partir dos projetos pedagógicos, ao afirmarem que “[...] a aprendizagem por parte dos alunos é mais positiva quando parte daquilo que lhes interessa, e aprendem da experiência do que descobrem por si mesmos.” Assim, foi elaborado e desenvolvido um projeto pedagógico que teve a participação ativa e efetiva dos alunos em todas as suas fases.

Estando solucionados quase todos os problemas levantados anteriormente, bem como definidas três das quatro ferramentas utilizadas para a realização daquele trabalho, a saber, a multidisciplinaridade – tomada como interdisciplinaridade por alguns autores; um tema instigante, a picardia, que despertou o interesse dos alunos; e o envolvimento dos discentes por meio de um projeto pedagógico, restou somente encontrar uma nova abordagem para o trabalho com a leitura em sala de aula, que o tornasse mais significativo e interessante.

Dessa forma, com base nos postulados bakhtinianos sobre dialogismo, polifonia e intertextualidade, os quais afirmam, entre outras coisas, que a imagem do homem é construída num processo contínuo e inacabado de comunicação interativa, no qual a visão e o reconhecimento de si próprio se efetivam a partir de outro (BEZERRA, 2005), e que, sendo a linguagem essencialmente dialógica, todo discurso se dá por meio do cruzamento de muitas vozes geradoras de variados discursos que, por sua vez, absorvem-se e transformam-se entre si (LOPES, 2003), lançamos mão de atividades que utilizaram os conceitos intertextuais de paráfrase e paródia, valorizando, dessa forma, a voz e o discurso do aluno enquanto enunciador, a fim de tornar as práticas didáticas nas aulas de leitura mais dinâmicas e, conseqüentemente, mais interessantes para os discentes.

Com todas as ferramentas teórico-metodológicas definidas, o trabalho prosseguiu, com a participação efetiva dos alunos em todas as etapas, a saber: primeiramente, deu-se a elaboração do projeto pedagógico; a seguir, foram selecionadas as obras picarescas que seriam lidas⁶; logo após, aconteceu a fase da leitura propriamente dita, com a subsequente re-

⁶ As obras selecionadas foram adaptações didáticas para alunos de E/LE dos livros *Don Quijote de La Mancha* (QUILES, 2000), e *Lazarillo de Tormes* (GONZÁLEZ, 2003), e as obras de Literatura Brasileira *A hora da estrela* (LISPECTOR, 1999) e *Memórias de um sargento de milícias* (ALMEIDA, 1997).

escritura dos textos lidos, na fase da pós-leitura, em forma de paráfrase e/ou paródia, seguida por sua transformação em roteiro cinematográfico. Uma vez terminados e revistos os roteiros, foi realizada a fase prática da elaboração dos curtas-metragens, com filmagem, sonorização e edição das cenas que compuseram os filmes. Faz-se necessário esclarecer aqui que, desde a elaboração dos roteiros cinematográficos até a fase prática de filmagens e edição, o trabalho foi orientado e supervisionado também por um profissional do Cinema,⁷ o que reforçou o caráter de multidisciplinaridade do projeto desenvolvido.

Na sequência, houve uma pré-estreia, somente para os envolvidos no projeto, e, logo após, aconteceu o evento de culminância, o festival de cinema, aberto a toda a comunidade escolar.

Após a culminância do projeto, na fase de avaliação, ficou evidenciado que, apesar das quatro ferramentas teórico-metodológicas utilizadas, bem como dos esforços de engajamento e participação dos discentes e professores em todas as fases do projeto, houve um atraso no cronograma, devido a problemas encontrados durante a etapa da leitura das obras picarescas selecionadas pelos alunos. Essa etapa fora programada para acontecer em até trinta dias, cerca de um mês letivo, e, na verdade, durou o dobro, ou seja, cerca de dois meses.

Dentre os problemas verificados, foram percebidos entraves, oriundos das dificuldades que os alunos encontraram para entenderem a linguagem literária (mesmo em se tratando de obras adaptadas), posto que, segundo os próprios discentes, tal linguagem era bastante rebuscada, estando muito distante de sua realidade, bem como para perceberem e entenderem o distanciamento sócio-histórico que existia entre seu cotidiano e a vida das personagens apresentadas nos textos lidos.

A partir daí, em um outro trabalho de pesquisa, que originou nossa monografia de Graduação, buscamos alternativas para sanar essas dificuldades. Esse segundo trabalho foi realizado, no ano letivo de 2005, com os alunos do Ensino Médio de outra escola particular de ensino, também localizada na cidade de Barra Mansa, RJ. O formato do trabalho foi

⁷ José Luiz Francunha, cineasta brasileiro que produziu, co-produziu, assistiu e atuou em milhares de filmes publicitários e em mais de vinte filmes de longa-metragem.

influenciado pelas observações, análises e encaminhamentos oriundos do projeto anterior, tendo a participação efetiva dos discentes em todas as suas fases, a exemplo do ocorrido anteriormente.

O projeto didático realizado na escola em questão culminou com a elaboração de textos parafrásticos e parodísticos baseados nos originais lidos⁸; no entanto, como o objetivo desse segundo trabalho de pesquisa foi o de encontrar soluções para o problema da realização de inferências que sustentassem o processo da leitura, seu enfoque principal repousou somente sobre a fase inicial, chamada de pré-leitura, na qual entendemos que os conhecimentos prévios do leitor devem ser formados e/ou ativados, a fim de que possa prosseguir de forma autônoma nas demais etapas do processo.

Para tanto, foram utilizados recursos e atividades intertextuais, interdiscursivas e de transposição intersemiótica, que viabilizaram meios de reconhecimento posterior de fatos, situações e costumes, bem como de gêneros discursivos presentes nas obras lidas.

Como primeira estratégia, com base nos postulados de Fiorin (2003) que afirmam ser a intertextualidade um processo de construção, reprodução ou transformação do sentido de um texto, o qual é perpassado por outro(s) texto(s), foram utilizados, na fase de pré-leitura, textos por nós elaborados em conjunto com os alunos envolvidos no projeto sobre temas variados que seriam observados na obra lida posteriormente, durante a fase da leitura propriamente dita. Dessa forma, durante a pré-leitura, os alunos receberam informação suficiente para que, na fase seguinte, de entrada no texto, etapa da leitura, tivessem condições de ativar os conhecimentos prévios armazenados em sua memória a fim de realizarem inferências, antecipações, e outros processos que um leitor experimentado normalmente realiza ao postular sentidos em contato com o texto.

Além de testar atividades que lançaram mão da intertextualidade como ferramenta de ativação dos conhecimentos prévios, a segunda estratégia utilizada para esse mesmo fim proporcionou aos alunos o trabalho com atividades baseadas no conceito de

8 Cf. nota 6.

interdiscursividade. Faz-se necessário aclarar aqui que entendemos intertextualidade e interdiscursividade em consonância com as ideias bakhtinianas defendidas pelas seguintes palavras de Fiorin (2006, p. 181):

[...] O termo *intertextualidade* fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro. Por exemplo, quando a relação dialógica não se manifesta no texto, temos interdiscursividade, mas não intertextualidade. [...]

Considerando ineficaz e insuficiente para a formação completa de um leitor experiente o trabalho de leitura com uma abordagem textual que não valorize as condições de produção do texto bem como as de comunicação, buscou-se trabalhar também as condições comunicativas, bem como os gêneros discursivos presentes nos textos que seriam lidos.

Dessa forma, em conjunto com os alunos, ainda durante a fase da pré-leitura, foram verificadas algumas das características discursivas presentes nos textos, a partir do levantamento e análise de outros textos com as mesmas características, tendo como base teórica os pressupostos de estudiosos do chamado ‘Grupo de Genebra’, defendidos também pelas considerações de Lopes-Rossi (2003). Tais pressupostos sugeriram a realização de um trabalho de leitura que privilegiasse o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos por meio de ensino, observação e consequente retenção dos gêneros discursivos, fato esse que, segundo os encaminhamentos apresentados ao final do trabalho, forneceu aos alunos ferramentas necessárias para a ativação dos conhecimentos prévios fundamentais à entrada efetiva e ao prosseguimento no texto.

Como terceira estratégia, em se tratando de alunos do Ensino Médio, adolescentes em constante formação e transformação, cujas expectativas e interesses são os mais variados, ousamos ir além dos limites do gênero textual, expondo nossos alunos a atividades que realizaram a transposição intersemiótica para outros gêneros, que parodiaram ou parafrasearam algumas das características apresentadas.

Assim, nessa primeira fase do processo de leitura, em conjunto com os discentes,

analisamos músicas, gravuras, esculturas, pinturas, desenhos e fotografias que, de alguma forma, remeteram a características sócio-culturais presentes nos textos que foram lidos na fase seguinte, e, conforme os encaminhamentos tecidos, foram essas as atividades que mais agradaram aos alunos, posto que se tornaram mais significativas na tarefa da ativação de seus conhecimentos prévios para a entrada nos textos e sequência às outras fases do processo.

Na orientação do processo de leitura, enquanto processo discursivo, a ativação dos conhecimentos prévios do aluno-leitor, contemplada durante a fase inicial do processo, etapa de pré-leitura, torna-se imprescindível para que inferências, antecipações, levantamentos de hipóteses e outras estratégias cognitivas que auxiliem nos percursos do processo sejam realizados, de forma reflexiva, levando à autonomia do leitor, a fim de que se possa obter sentido(s) durante a leitura e não desanimar frente a textos que tragam maior complexidade.

Com base nessas experiências, ficou evidente a importância do trabalho de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos durante a fase de pré-leitura.

No entanto, a partir de estudos baseados em pesquisa e observação de aulas de leitura, tanto em LM (Língua Portuguesa)⁹, quanto em Língua Estrangeira¹⁰, percebeu-se que a abordagem da fase de pré-leitura não tem sido uma prática constante no trabalho destinado à formação de leitores, podendo levar os alunos a leituras superficiais, incompletas e quase sem sentido, uma vez que, segundo as palavras de Kleiman (2004, p. 16), “[...] ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido.”

Mas por que será que isso ocorre? Será que, devido a lacunas em sua formação acadêmica no tocante ao trabalho com estratégias de ativação dos conhecimentos prévios do aluno-leitor, o docente, formador de leitores, não dá importância, de forma consciente, à fase de pré-leitura, iniciando o processo pela etapa da leitura propriamente dita? Será que, após o

9 Estudos de pesquisadores como Angela Kleiman (2004) e Maria José Coracini (2002).

10 Estudos de pesquisadores como Sophie Moirand (1979), Alice Omaggio (1986) e Wagner Teixeira (2004; 2005).

preenchimento das lacunas mencionadas, o docente mudará seu discurso didático, incluindo em seu planejamento, de forma consciente, a abordagem da etapa inicial do processo de leitura, fase da pré-leitura?

Face ao exposto anteriormente, evidencia-se o problema central deste trabalho de dissertação de Mestrado, que gira em torno da necessidade de descobrir qual a importância dada à fase inicial, de pré-leitura, por professores incumbidos da formação leitora de seus alunos, seja em LM, ou em E/LE, a partir de seu planejamento didático, bem como os motivos que, porventura, fazem com que essa fase não seja considerada como parte integrante de seu exercício docente. Além disso, procura-se descobrir se esses professores, uma vez em contato teórico com a proposta de estratégias de ativação dos conhecimentos prévios do aluno-leitor durante a fase da pré-leitura, modificam sua abordagem didática no tocante ao tema.

Para alcançar os objetivos propostos, parte-se da revisão bibliográfica de material teórico sobre o processo de ensino, aprendizagem e aquisição de LM e Língua Estrangeira¹¹, com ênfase ao E/LE, dando especial atenção à habilidade de compreensão textual. Também são abordados estudos, postulados e considerações sobre o tema da linguagem, dando-se especial atenção à leitura, com destaque para a importância dos conhecimentos prévios para o processo, bem como para algumas propostas conceituais e para o processo de ensino de leitura e formação de leitores, com especial ênfase à fase da pré-leitura e às possíveis dificuldades encontradas pelos professores formadores de leitores.

Na sequência, apresenta-se a coleta de dados, analisados posteriormente. Tal coleta consta do planejamento didático de professores colaboradores envolvidos na pesquisa, baseado em textos por nós selecionados e fornecidos, tanto em LM, quanto em E/LE, para consequente verificação da relevância dada à fase de pré-leitura. Está orientada pelas técnicas de introspecção, conhecidas como técnicas dos protocolos verbais.¹²

11 Língua Estrangeira → doravante LE.

12 Cf. TAVARES, Kátia (1993).

Acompanhando o planejamento, há um questionário sociolinguístico de sondagem,¹³ aplicado a cada professor colaborador, para verificar sua formação enquanto leitor e como formador de leitores, dando especial atenção ao uso consciente, ou não, de estratégias que visem ao levantamento e à ativação dos conhecimentos prévios durante o processo de leitura.

Numa segunda etapa, realizamos seminários e palestras sobre o tema em questão, apresentando aos professores colaboradores propostas de trabalho com variadas estratégias de ativação dos conhecimentos prévios do aluno leitor, para demonstrar, assim, a importância da fase de pré-leitura para todo o processo.

Uma vez realizadas as palestras, os professores colaboradores, novamente sob a orientação das técnicas dos protocolos verbais, foram convidados a fazer uma análise crítica de seu planejamento, elencado na primeira etapa deste trabalho, completando um novo questionário,¹⁴ que também foi por nós fornecido.

Esses procedimentos buscaram verificar, a partir de análise de todo o material coletado, se houve ou não mudança em seu discurso didático, principalmente no tocante ao trabalho com a fase inicial do processo de leitura.

Como parte do escopo teórico deste trabalho, sobre o processo de aquisição de línguas, são utilizadas algumas das considerações de Baralo (1999) e Moita Lopes (2001), entre outros.

Em se tratando dos processos de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, com especial ênfase às dificuldades encontradas, são considerados alguns dos postulados, propostas e orientações dos *PCN*, (BRASIL, 1998, 1999), entre outros.

Sobre a linguagem e a leitura, são elencadas, mais adiante, algumas das considerações de pesquisadores como Kato (1985), Coracini (2002) e Bakhtin (2003), entre outros.

Acerca da importância dos conhecimentos prévios para o processo de leitura, consideramos alguns dos postulados de Charaudeau (1983; 2003), Brown e Yule (1993), Maingueneau (1997) e Jouve (2002), entre outros.

13 Cf. Apêndice 1 – Primeiro questionário de sondagem.

14 Cf. Apêndice 2 – Segundo questionário de sondagem.

No tocante ao trabalho de formação de leitores, o referencial teórico básico está orientado por estudos de Omaggio (1986) e Kleiman (2004), entre outros, bem como pelas orientações dos *PCN*, (BRASIL, 1998).

Quanto à proposta de estratégias para ativação dos conhecimentos prévios e ao trabalho com a fase de pré-leitura, são considerados os postulados de Moirand (1979), Brown e Yule (1993), Kleiman (2004), e Teixeira (2005).

Cumpridas as etapas deste trabalho, são postulados os encaminhamentos finais.

Além do capítulo introdutório, nossa Dissertação é composta por um capítulo de fundamentação teórica, no qual é realizada a revisão bibliográfica; seguido por um outro capítulo que explica de forma detalhada a metodologia adotada.

Na sequência, apresentamos e analisamos os dados coletados e verificados.

Nas páginas finais, encontram-se, além dos encaminhamentos e das referências, os anexos e apêndices utilizados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Um breve panorama sobre o processo de aquisição de LE no Brasil

No meu entender tem havido até agora uma preferência [...] no Brasil por tópicos que têm a ver com a educação das classes dominantes. Quando a questão da educação em LEs das classes oprimidas é considerada, as abordagens têm se mostrado sempre inadequadas principalmente por não considerarem as condições do meio da sala de aula e o contexto psicossocial e sóciopolítico geral. Em uma área aplicada como a nossa, a abordagem deve, sem dúvida, envolver um processo dialético entre a teoria e a prática.

Moita Lopes¹⁵

No Brasil, o ensino de LE, em especial do E/LE, vem sendo evidenciado nos últimos tempos. Como exemplo, entre outros, podemos citar o estabelecimento da obrigatoriedade da oferta de E/LE no Ensino Médio em todas as esferas de educação, federal, estadual e municipal, a partir da lei 11.161/2005¹⁶, o que, teoricamente, aumenta a ocorrência da oferta de cursos de graduação, e, por extensão, de pós-graduação, a fim de satisfazer a demanda de

15 LOPES, L. P. M. *Discourse analysis and syllabus design: an approach to the teaching of reading.*

16 Para maiores informações, vide a lei 11.161/2005 na íntegra a partir do link nas referências.

profissionais que necessitam cada vez mais de atualizarem seus estudos no tocante a essa área.

Em meio a esse panorama, encontram-se os postulados dos *PCN99* (BRASIL, p. 26), que sugerem que o ensino de LE deixe de objetivar

[...]apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais [...]. Cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana.

Tal postura resgata o papel formador que a lei brasileira outorgou ao Ensino Médio, o qual havia sido transferido tacitamente, durante décadas de ensino pautado em abordagens tradicionais e estruturalistas do ensino de LE, aos liceus especializados no ensino dessas línguas. Essas abordagens, que não levam em conta, entre outros aspectos, questões discursivas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, estão de tal forma arraigadas na formação teórica de professores formadores de leitores que perduram até os dias de hoje nas salas de aula brasileiras.

Entretanto, para que a comunicação consciente e significativa nas mais variadas situações do cotidiano seja atingida, principal objetivo dessa postura educacional, é necessário que ocorra a mudança de atitude por parte dos docentes no tocante ao processo de ensino-aprendizagem de LE, estando conscientes da dificuldade de interrelação da LE com as demais disciplinas do currículo escolar, que, na maioria das vezes, ainda se encontra pautado nos padrões fragmentados, indo de encontro ao trabalho por áreas de conhecimento (*PCN99*) e, principalmente, ao invés de basearem seu trabalho em abordagens que, tradicionalmente, privilegiam o ensino puramente estrutural, faz-se necessário que procurem aliar o ensino das habilidades linguísticas às competências sociolinguística, discursiva e estratégica, que envolvem o processo de aquisição de uma LE, a fim de amenizarem o efeito nocivo de anos de fossilização oriunda do trabalho docente estático, mecânico e repetitivo.

Apesar de tal evidência, além dos problemas acima mencionados, verificamos a partir dos *PCN98* que desde o Ensino Fundamental nem sempre “[...] o ensino de Língua Estrangeira [...] é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve

ser assegurado (BRASIL, p. 24)”, posto que, de acordo com as informações elencadas, com frequência, a LE não consta da base comum dos currículos elaborados pelas escolas, recebendo o *status* de simples atividade extra, sem caráter promocional, sendo também ministrada fora do horário regular ou até mesmo fora da escola, por meio de convênios com instituições de ensino que ministram cursos livres de idiomas, o que a coloca fora do contexto educacional escolar, no qual está inserido o aluno.

Existem ainda casos extremos, nos quais, por falta de professor qualificado ou outros motivos, a escola não oferece a LE em sua matriz curricular ou não a oferece em todas as séries, de forma sequencial, prejudicando a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Além dos problemas de cunho institucional verificados anteriormente, existem outros, no tocante às circunstâncias de ensino e aprendizagem da LE. Nesse escopo, a partir das informações encontradas nos *PCN98*, verificam-se várias dificuldades, dentre elas, a falta de material didático adequado à demanda de cada instituição de ensino, considerando seu corpo discente e sua comunidade escolar; a ocorrência de salas de aula lotadas, ou seja, um ambiente com excesso de alunos, dificultando a concentração, a orientação, o acompanhamento e, conseqüentemente, o desenvolvimento de todo o processo; o tempo reduzido dedicado ao ensino de LE no currículo; bem como professores desestimulados, desatualizados e despreparados para o exercício de sua profissão, uma vez que faltam políticas de melhoria salarial e investimento na formação contínua do docente.

A esses problemas, pode-se acrescentar uma dificuldade de cunho sociolinguístico, posto que, no Brasil, país monolíngue de grande extensão territorial, salvo em alguns casos de comunidades imigrantes, de populações limítrofes com países hispanofalantes, e de grandes metrópoles e cidades de atuação turística como São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Fortaleza, entre outras, a LE, excetuando os casos de uso digital, via Internet, não possui praticidade, valor funcional, para a maioria da população, uma vez que não é utilizada em seu cotidiano, ou seja, não existe um contexto real de comunicação, de interação discursiva, que exija o uso

de habilidades linguísticas, principalmente daquelas destinadas à produção e compreensão orais.

Daí, o ensino de LE estar voltado quase que exclusivamente para a produção e a compreensão escritas. Sua base está, dessa forma, calcada nas habilidades de leitura e produção de textos, por possuírem maior praticidade para a população brasileira.

Em meio a tantos problemas e dificuldades verificados durante o processo de ensino de Língua Estrangeira em nosso país, baseados na legislação educacional vigente, encontramos a orientação para um trabalho contínuo de construção de conhecimento e de formação desde o Ensino Fundamental, posto que a partir dessa etapa escolar,

[...] o aluno já aprendeu usos da linguagem com os quais pode não ter se familiarizado em casa [...], tendo também interiorizado sua natureza sociointeracional [...] e começado a construir conhecimento de natureza metalinguística nas aulas de língua materna. [...] Isso lhe possibilita pensar, falar, ler e escrever sobre sua própria língua. Enfim, o aluno já sabe muito sobre sua língua materna e sobre como usá-la [...]. (PCN98, p. 28)

No tocante a esse tema, Moita Lopes (2001) afirma que a situação é mais crítica no contexto da escola pública brasileira ao evidenciar e desmistificar a assertiva popular de que as classes menos abastadas, principal público dessas escolas, não possuem aptidão para aprenderem uma LE.

O pesquisador afirma que não existe evidência linguística que confirme tal afirmação. Trata-se apenas de ideologia, uma vez que o ensino brasileiro está pautado nos interesses e necessidades da classe dominante, minoria que outorga uma justificativa social para o ensino de LE na escola, com predominância do Inglês, por influência neoimperialista norte-americana, posto que, quase que exclusivamente, essa é a parcela da sociedade que, na maioria das situações das regiões do Brasil, excetuando os casos já mencionados, poderá ter possibilidades de se comunicar em situações discursivas reais, dentro e fora do país.

Baralo (1999), em seus estudos, afirma que existem algumas diferenças fundamentais nos processos de aquisição de LM e de LE. Dentre elas, destacamos algumas, que vão ao encontro das considerações de Moita Lopes (2001) sobre o tema.

Primeiramente, a pesquisadora postula que existem diferenças por ela chamadas de externas e outras classificadas como cognitivas.

A primeira dessas diferenças está marcada pelo fator da idade, posto que alguns estudos mostram que é possível que um aprendiz de LE que começou a estudá-la em sua tenra idade demonstre uma melhor aptidão na pronúncia dos fonemas da LE estudada que um aprendiz que começou a estudá-la após tal idade, o que não acontece com um aprendiz nativo, que aprende a LM desde seus primeiros instantes de vida, em contato constante com a língua.

Outros fatores que têm influência direta na aquisição de LM e LE são o contexto e a situação de comunicação.

A pesquisadora, no tocante a esse aspecto, afirma que o aprendiz de LM, o nativo, que vive as horas de seu dia envolto por um contexto e situações de comunicação reais, utiliza, de forma autônoma e autêntica, os conhecimentos linguísticos e discursivos adquiridos; o que não acontece com o aprendiz não-nativo, aluno de uma LE, que, na maioria das vezes, como no caso da maioria dos alunos brasileiros, é exposto a situações não autênticas de comunicação, dentro de salas de aula lotadas, por um período muito curto de tempo.

Tais situações, simulacros do real, na melhor das hipóteses e intenções, tentam reproduzir as situações reais, mas sem êxito, uma vez que o ensino se dá de forma estanque, institucional e artificial.

Outro fator muito importante para a aquisição de LM e LE, considerado pela pesquisadora em questão, é a motivação.

Afirma-se que

se o interesse e a necessidade para se adquirir uma nova língua forem fortes, o processo de aquisição da LE seguirá passos certos e avançará gradativamente. Mas, se ao contrário, não existir uma motivação verdadeira, o que se aprende permanecerá na memória por um curto prazo e desaparecerá facilmente. (BARALO, 1999, p.9)

Dessa forma, um nativo aprendiz de LM tem todos os motivos, interesses e necessidades em aprender a língua de sobrevivência.

Mas um aluno não-nativo, um aprendiz de LE que não estiver motivado de forma adequada, que não vir necessidade ou interesse no aprendizado da língua estudada, sem que haja consideração e valorização de suas intenções para o uso dessa língua, poderá simplesmente encarar a LE como apenas mais um bloco de conteúdos sem sentido a ser memorizado durante as aulas tradicionais de ensino de LE.

No escopo de aspectos intrínsecos que influenciam a aquisição de LE, a pesquisadora enumera alguns, estando entre eles a aptidão, o conhecimento prévio de outras línguas, incluindo sua LM, a personalidade e os estilos de aprendizagem.

No entanto, para nosso estudo, destacamos como fundamental os fatores externos, posto que são os que produzem os maiores entraves para o processo na realidade escolar brasileira.

Complementando as considerações da pesquisadora com as considerações de Moita Lopes (2001), percebemos que no Brasil, salvo nos casos excepcionais mencionados anteriormente, de comunidades bilíngues de estrangeiros que fixaram residência no país, ou de interação com estrangeiros, turistas das grandes metrópoles e cidades turísticas brasileiras, quase não há contexto ou situação real de comunicação em LE que exija a utilização autêntica e autônoma dos conhecimentos linguístico e discursivo por parte dos alunos, principalmente no tocante às habilidades de produção e compreensão orais.

Em se tratando do quesito motivação, percebe-se uma imensa lacuna na tradição da prática didática em salas de aula de LE, com atividades que tornam o aprendizado estanque, repetitivo, cansativo e nada significativo para o discente.

Assim, percebemos que a justificativa social para o ensino de LE no Brasil, devido ao fato de ser um país monolíngue, e de grande extensão territorial, e por apresentar vários problemas no processo de ensino de LE, realiza-se de forma concreta somente no tocante à competência leitora, de compreensão escrita do aluno, excetuando as situações de produção de texto online, uma vez que, de acordo com Moita Lopes (2001, p. 134), é por meio dessa manifestação linguística, a leitura, que o aluno descobre “[...] a possibilidade de aumentar seus limites conceituais, [...] exposto a visões diferentes do mundo, de sua própria cultura e de si mesmo

[...]”, além de fornecer “[...] uma base discursiva [...]”, o que, segundo uma visão sociopolítica da educação, pode transformar socialmente o contexto escolar público brasileiro por desenvolver a capacidade de letramento global do aluno.

Mais uma vez, destacamos a relevância desse trabalho de Dissertação de Mestrado, por ater-se à competência linguística leitora, que, conforme mencionado, é justamente a que se torna mais significativa no processo de aquisição de LE no ensino brasileiro.

Sobre o ensino de leitura visando à aquisição dessa competência, dando especial ênfase ao ensino de LE, A. Giovannini et al. (1996) confirmam as considerações sobre leitura mostradas até aqui. Esses pesquisadores afirmam que não basta conhecer o funcionamento do sistema linguístico estudado; para que se atinja a competência leitora, é necessário, além disso, que o aluno-leitor disponha de conhecimentos socioculturais adequados ao texto a ser trabalhado, bem como lance mão de seus conhecimentos prévios para prosseguir no processo desvelador da leitura.

Na sequência, fazemos um levantamento teórico sobre a relação entre a linguagem e a leitura.

2.2 Linguagem e leitura: relações teóricas e propostas de trabalho

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.

Mikhail Bakhtin¹⁷

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de ‘extrair informação da escrita’ decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias [...] sem as quais não é possível proficiência.

PCN de Língua Portuguesa¹⁸

17 BAKHTIN, M. 2003. p. 261.

18 BRASIL. 1998. p. 69.

Conforme a visão bakhtiniana do texto e da linguagem, em consonância com as asserções dos PCN98, consideramos a leitura – atividade inerente ao ser humano, dependente diretamente da linguagem – como um processo interativo tanto entre as personagens envolvidas, leitor e autor, reais ou construídos, com base no texto e em seus conhecimentos linguístico, discursivo e enciclopédico, quanto entre os vários textos e discursos que se entrecruzam durante esse processo.

No entanto, pela observação e análise da evolução histórica dos estudos linguísticos, percebemos que a leitura nem sempre foi vista dessa forma.

Durante muito tempo, uma série de perguntas tais como O que é linguagem? O que é ler? Para que ler? Como se deve usar a linguagem? ou Para que se comunicar? são encontradas nos variados estudos e discursos de linguistas, filósofos e outros estudiosos da linguagem, bem como de docentes ligados ao assunto, postulando diferentes definições para o tema, dependendo de concepções variadas adotadas sobre sujeito, língua, texto e sentido. (KOCH, 2007)

A seguir, tentamos costurar uma colcha com os retalhos teóricos sobre linguagem e leitura que foram confeccionados ao longo da trama do tempo.

2.2.1 Linguagem e leitura – tecendo uma colcha de retalhos

A linguagem é provavelmente a marca mais notória da cultura. As trocas simbólicas permitem a comunicação, geram relações sociais, mantêm ou interrompem essas relações, possibilitam o pensamento abstrato e os conceitos. [...] É na e pela linguagem que se pode não somente expressar ideias e conceitos, mas significar como um comportamento a ser compreendido, isto é, como comportamento que provoca relações e reações.

Inês Lacerda Araujo¹⁹

Durante os primórdios da humanidade a linguagem, em suas mais variadas formas, está presente na vida do ser-humano. O estudo sobre a linguagem e, por consequência, suas

19 ARAUJO, Inês L. 2004. p. 09.

variadas formas de manifestação – dentre elas a leitura, é um tema recorrente também há muito tempo, figurando em estudos das civilizações gregas, romanas, neolatinas medievais e, mais recentemente, em estudos linguísticos contemporâneos que postulam diversas considerações, ora conflitantes, ora complementares, sobre sua definição e seu(s) uso(s).

Fazendo frente ao racionalismo e ao empirismo predominantemente setecentistas, o estudo da filosofia da linguagem passou a figurar como um dos principais temas presentes no pensamento ocidental a partir do final do século XVIII (ARAÚJO, 2004). Nessa época, havia uma preocupação com categorias gramaticais universais, com um sistema lógico universal subjacente às línguas naturais, concebendo a língua como meio de expressão do pensamento. Dessa forma, ela perdeu seu papel representativo da realidade e passou a possuir estrutura própria e, por analogia, seu estudo passou a predominar sobre o estudo das representações.

Foram diversos os pesquisadores que se ocuparam do assunto em questão, postulando teorias variadas sobre o tema.

Neste capítulo, que tem por objetivo elucidar algumas das concepções teóricas sobre a linguagem e a leitura ao longo da história, damos destaque a somente alguns desses estudos, os quais consideramos de fundamental importância para nosso trabalho. Assim, tecemos nossa colcha com os retalhos teóricos oriundos desses estudos.

De acordo com a crítica feita por Bakhtin (2003), a partir do século XIX, os estudos linguísticos se preocupavam em considerar a linguagem enquanto estrutura, deixando para segundo plano sua função comunicativa. Incluem-se nessa época, dentre outros, os estudos estruturalistas.

Outra corrente dessa época, que também merece destaque, está pautada nos estudos vosslerianos, considerando a linguagem em sua função expressiva, ou seja, importando-se com o sujeito falante, que lança mão da linguagem para se expressar, para transmitir seu mundo subjetivo e pessoal, sem a preocupação com outras instâncias envolvidas no processo.

Assim, percebe-se que, nos estudos mencionados, a comunicação interacional, dialógica, não é levada em consideração. O enunciado satisfaz o próprio enunciador, sem que seja

considerado o ‘outro’ no processo, o qual tem seu papel enfraquecido, reduzido ao de um simples ouvinte passivo.

Complementares a tais estudos foram postuladas outras considerações sobre o tema, outros retalhos para nossa colcha, que entendem que o processo de uso da linguagem não é algo que se esgota em uma via só, de mão única, respeitando apenas o esquema emissor → mensagem → receptor; ele vai além disso, considerando ambos os parceiros de troca comunicativa como agentes, respeitando um novo esquema, a saber: emissor ↔ mensagem ↔ receptor, posto que “[...] toda compreensão de fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...], é prenhe de resposta [...]” (*Idem, Ibid.* p. 271), o que faz com que, por vezes, o ouvinte se torne falante, e vice-versa.

Essas novas ideias foram defendidas em estudos variados. Dentre eles, além de considerações da Análise do Discurso, encontramos os bakhtinianos, que afirmam não existir comunicação padrão, ideal, essencial, posto que cada enunciado, cada palavra em uso são únicos, uma vez que estão inseridos num processo em constante transformação. O diálogo não se dá somente entre os parceiros por meio da troca de turnos, mas também entre os diversos discursos e textos que cada um deles traz consigo, em sua formação, em seu conhecimento prévio, em suas expectativas.

Alem desses estudos, verificamos ainda algumas das considerações wittgensteinianas (II), afirmando que a significação não se dá mais a partir da co-relação direta e exata entre linguagem e metafísica, mas depende do uso que a palavra tem por meio da e na linguagem.

Com base nessa rápida abordagem teórico-histórica sobre a linguagem e seu(s) uso(s), considerando que toda e qualquer atividade humana é diretamente dependente da linguagem, estando a leitura entre essas atividades, passamos a fazer um breve relato histórico sobre concepções de leitura que surgiram ao longo dos anos, destacando algumas delas, mais recorrentes nas práticas docentes, a fim de que obtenhamos mais retalhos para nossa colcha que está sendo tecida.

Sabe-se que os estudos sobre leitura são parte integrante das pesquisas de variadas

correntes teóricas. Dentre elas, encontramos as considerações de Kato (1985), definindo três concepções básicas sobre leitura.

A primeira delas, cujos pressupostos teóricos estão calcados na visão estruturalista e mecanicista da linguagem, foi denominada de ascendente, devido ao movimento realizado pelo processo, uma vez que o leitor extrai do texto o sentido que ali supostamente existe. Dessa forma, o eixo principal do processo de leitura é o próprio texto, considerado como um objeto uno, com existência própria, dependente diretamente da forma, ganhando sentido por si só, sem dar relevância ao(s) sujeito(s) enunciador(es) ou à própria situação de enunciação. O leitor, por sua vez, é um simples decifrador de sentidos, um “[...] receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido.” (CORACINI, 2002, p. 14), afirmação que vai ao encontro das concepções saussuriana e wittgensteiniana (I) sobre a linguagem, estas últimas propondo uma estruturação para a representação lógica da realidade a partir da linguagem, as proposições lógicas, bipolares, admitindo sempre apenas duas possibilidades, o certo ou o errado, o verdadeiro ou o falso, o real ou o não real, posto que dependem diretamente da existência ou não do que estão representando na realidade. Daí, o texto, por si só, fornece as informações necessárias para o estabelecimento do sentido, e o leitor tem a responsabilidade de somente e simplesmente captá-las.

A segunda concepção, baseada nos pressupostos da Psicologia Cognitivista, foi denominada de descendente, justamente pelo movimento oposto ao verificado na concepção ascendente, uma vez que o eixo principal do processo está calcado no leitor – e não mais no texto.

Com base em suas hipóteses, orientado por uma determinada formação discursiva e por seu inconsciente, o leitor faz com que o sentido, que de certa forma já está pré-estabelecido, seja confirmado ou não a partir do texto lido. Assim, o texto passa a ser um simples instrumento de confirmação de hipóteses (ORLANDI, 1988).

A visão de linguagem e comunicação aqui defendida está relacionada também aos postulados vosslerianos, mencionados anteriormente.

A terceira concepção postulada foi chamada de interacionista. A partir dessa nova visão, a leitura passa a ser um processo que integra as concepções anteriores, lançando mão de ambos os movimentos, ascendente e descendente, para que haja a obtenção de sentido(s).

Seguindo essa nova concepção, o leitor, partindo de um banco de dados armazenado em sua memória, oriundo de seus conhecimentos linguístico, discursivo e enciclopédico, depara-se com as informações deixadas pelo autor no texto, 'pistas' ou 'pegadas' de leitura, a fim de construir o sentido. Dessa forma, tanto leitor quanto texto são partes integrantes do eixo básico do processo de leitura.

Ainda a partir dessa concepção, por meio de marcas e pistas encontradas no texto, percebe-se um novo personagem no processo, o autor, o enunciador, a pessoa que produziu a mensagem. No entanto, mesmo com todo esse processo interacionista, a obtenção de sentido ainda está limitada pelo texto, que pode impedir que sejam realizadas leituras inéditas, baseadas em aspectos que extrapolem o universo textual.

Buscando completar o processo, seguindo a visão discursiva da linguagem postulada por estudos da Análise do Discurso, percebemos a possibilidade de uma complementação para essa última concepção de leitura, baseada nas considerações bakhtinianas de linguagem e comunicação, enquanto processo dialógico. Tal complementação foi chamada de discursiva, de leitura enunciativa.

A partir dessa visão complementar, o eixo da leitura passa a ser o próprio processo enunciativo, ou seja, a troca constante de informações inter e intra-textuais entre os enunciadores e suas imagens, as quais são projetadas entre si, e entre os discursos e textos que constantemente se entrecruzam durante esse processo.

Essa nova visão possibilita o caráter de ineditismo à leitura e considera de igual forma os papéis de múltiplas instâncias envolvidas no processo.

Assim, conforme mencionado anteriormente, os sujeitos enunciadores, autor e leitor, deixam de ser o centro da interlocução e o texto, por sua vez, torna-se uma “[...] encruzilhada de trocas enunciativas que o situam na história” (MAINGUENEAU, 1982, p. 32), estando

suscetível de constantes mudanças, passando de simples produto, de resultado, a processo enunciativo.

Com a relevância do processo de leitura recaindo sobre o momento discursivo, de comunicação interativa, sobre a enunciação, os limites do processo extrapolam o âmbito textual, todavia respeitando as fronteiras do contrato discursivo estabelecido. Dessa forma, a leitura passa a ser um processo que estará sempre suscetível de ineditismo, com diferentes interpretações podendo surgir a cada instante. Cabe aqui ressaltar que é essa a visão de linguagem que serve de base para as orientações dos *PCN 98* (BRASIL, p. 27), como podemos verificar a partir das palavras a seguir:

O uso da linguagem [...] é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, construído pelos participantes do discurso [...].

Uma vez definidos e costurados os retalhos teóricos em forma de colcha com viés histórico, seguimos com nossa pesquisa, elencando alguns dos postulados que afirmam a importância dos conhecimentos prévios para o processo comunicativo, e, por extensão, de leitura.

2.2.2 Conhecimentos prévios X Processo de leitura

[...] um discurso não é delimitado à maneira de um terreno, nem é desmontado como uma máquina. Constitui-se em signo de alguma coisa, para alguém, em um contexto de signos e de experiências.

Dominique Maingueneau²⁰

[...] um fator imprescindível a todo tipo de comunicação: o acionamento do conhecimento prévio, que permite a antecipação de conteúdos e a formulação de hipóteses sobre os fatos e acontecimentos relatados.

Angela M. S. Corrêa e Tânia Reis Cunha²¹

20 MAINGUENEAU, D. 1997. p. 34.

21 CORRÊA, Angela M. S.; CUNHA, Tânia Reis. Trabalhando a leitura em sala de aula. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida L.; SANTOS, Leonor W. dos. (Orgs.). 2006. pp. 81-82.

A partir da convergência das palavras acima citadas, percebe-se a relevância de um fator pré-existente ao momento da comunicação para a efetivação do processo em si, seja em forma de experiências adquiridas ou construídas, conforme as palavras do analista do discurso francês, seja como conhecimentos prévios, de acordo com o postulado pelas linguistas brasileiras.

Além desses pesquisadores, existem outros que, em seus trabalhos, elucidam a relevância do uso desse fator pré-existente, anterior ao processo de comunicação.

Na visão de Charaudeau (2003), pesquisador que pertence à corrente francesa da Análise do Discurso, a comunicação é um processo discursivo contínuo, nada hermético, que está em constante mutação, semelhante a uma encenação, com o envolvimento de personagens, chamados de 'parceiros', que atuam conforme as regras de um contrato pré-estabelecido, marcado por restrições impostas em decorrência de uma situação comunicativa, lançando mão de estratégias linguísticas e discursivas, a fim de produzirem efeitos de persuasão ou sedução uns sobre os outros. Para sua eficácia, é necessário que cada um desses 'parceiros' utilize seus conhecimentos linguístico, discursivo e de mundo, adquiridos ao longo da vida, visando à construção de hipóteses quanto a sua própria imagem, bem como à imagem de seu interlocutor, criando, assim, novos personagens, fictícios, com identidades languageiras, que também participam do processo de encenação discursiva.

Dessa forma, ao se tecer hipóteses, construir imagens, antecipar e prever respostas, lança-se mão desse fator anterior, os conhecimentos prévios, o que evidencia sua relevância para que seja realizada de forma discursiva, a contento, a comunicação, e, por extensão, a leitura, enquanto manifestação da linguagem.

No tocante ao tema, Maingueneau (1997, p. 34), outro analista do discurso da linha francesa, afirma que “[...] a 'encenação' não é uma máscara do 'real', mas uma de suas formas, estando este real investido pelo discurso.”

Suas considerações sobre a encenação vão ao encontro dos postulados de Charaudeau (*op. cit.*), confirmando seu caráter discursivo e destacando sua simbiose com o real. Além disso,

suas pesquisas deixam latente a dependência social dos sujeitos enunciadorees envolvidos no processo, posto que suas identidades sofrem influência do meio sócio-histórico e cultural no qual estão inseridos.

Esse pesquisador tece ainda algumas considerações sobre o contrato de comunicação, afirmando que, para seu estabelecimento, é necessário que os indivíduos possuam um determinado nível de conhecimento comum, no tocante às práticas sociais que os envolvem, além de compartilharem o conhecimento linguístico necessário à representação dessas práticas, o que, a exemplo das considerações de Charaudeau (2003), também evidencia a relevância de um fator pré-existente ao momento da comunicação, os conhecimentos prévios, para o estabelecimento de todo e qualquer processo comunicativo, incluindo-se, aqui, o processo de leitura.

Existem outros pesquisadores que também fazem referência aos conhecimentos prévios no processo de comunicação.

Com vistas a dar mais subsídios à relevância do uso dos conhecimentos prévios durante o processo de leitura, são elencadas, a seguir, algumas das considerações de dois pesquisadores da linha inglesa da Análise do Discurso, Brown e Yule (1993).

O trabalho dos pesquisadores ingleses, em alguns pontos, está em concordância com as considerações da linha francesa da Análise do Discurso. Em nosso trabalho, são elencados somente alguns dos que evidenciam a relevância dos conhecimentos prévios ao processo comunicativo.

Em primeiro lugar, ao falarem de pressuposição, afirmam ser importante para o processo de interpretação o papel do contexto, incluindo, dessa forma, o conhecimento comum compartilhado entre os indivíduos envolvidos, bem como o conhecimento de mundo, empírico de cada um.

Ao postularem sobre inferências, deixam clara a importância do conhecimento discursivo compartilhado para que haja prosseguimento do processo comunicativo.

Finalmente, no tocante ao processo discursivo, reconhecem a existência de 'atos

comunicativos', que, ordenados pelas regras impostas por um contrato comunicativo, compõem o discurso. Tais atos são orientados, entre outros fatores, pela ativação dos conhecimentos prévios dos indivíduos envolvidos no processo, oriundos de experiências e de discursos anteriores.

O contrato, a exemplo do postulado pela linha francesa da Análise do Discurso, está inserido numa situação comunicativa que estabelece restrições para todo o processo. No entanto, fica evidente que a interpretação do discurso, estando diretamente na dependência individual e coletiva do que já se sabe, pode acarretar a construção de significados inesperados pelos sujeitos enunciadorees, o que reforça o caráter de continuidade e ineditismo do processo discursivo.

Uma vez que, a partir das considerações supracitadas se evidencia a importância do uso dos conhecimentos comum, de mundo, e discursivo para que se dê a comunicação, fica latente, também para os estudiosos da linha inglesa da Análise do Discurso, a relevância dos conhecimentos prévios, posto que abarca os anteriores.

A seguir, buscando ampliar o escopo de ocorrências do uso do conhecimento prévio, elencamos alguns dos postulados da Estética da Recepção, outra corrente teórica que também elucidada sua relevância para a leitura, a partir das considerações de pesquisadores como Jauss (1978) e Vincent Jouve (2002).

Se a leitura tem um impacto no leitor, é porque ela relaciona o universo do sujeito com o do texto. O leitor, ao reagir positiva ou negativamente a essa experiência, sai dela inevitavelmente transformado. [...] O leitor só pode “fazer falar” um texto, isto é, concretizar numa significação atual o sentido potencial da obra, desde que insira seu pré-entendimento do mundo e da vida no espaço de referência literário envolvido pelo texto. Esse pré-entendimento do leitor inclui as expectativas concretas que correspondem ao horizonte de seus interesses, desejos, necessidades e experiências tais quais são determinados pela sociedade e classe à qual pertence como também pela sua história individual. (JAUSS, 1978, p. 259)

De acordo com as palavras de Jauss (*op. cit.*), fica clara a importância do papel dos conhecimentos prévios no processo de leitura, posto que, segundo a perspectiva defendida, a construção do sentido somente se concretiza a partir da inclusão desses pré-conhecimentos no

universo textual.

Em suas pesquisas, Jouve (2002, p. 19) afirma ser o texto um jogo que elucida um “saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir a leitura.” É com base nessa assertiva que, aqui, evidencia-se a relevância dos conhecimentos prévios para o processo de leitura, uma vez que sem esse saber mínimo, sem esse conhecimento pré-existente, não existe leitura.

Para uma melhor compreensão dessa afirmação, analisamos outras assertivas, postuladas pelo mesmo pesquisador.

Primeiramente, ao apresentar a leitura como um processo de antecipação, estruturação e interpretação de signos, o linguista deixa implícita a necessidade de haver conhecimentos prévios no tocante à língua em si e ao sistema de signos que, orientados por regras estruturais e discursivas, permitem que o texto exista fisicamente. Se o leitor não compartilhar do mesmo sistema linguístico verificado no texto, será praticamente impossível a construção de qualquer sentido, o que acarretará a ausência do processo de interpretação, ausência da leitura.

Dessa forma, fica clara a necessidade, a relevância do uso do conhecimento linguístico pré-existente para o processo de leitura.

Além desse conhecimento, Jouve (*op. cit*) afirma existir outro tipo, chamado de 'afetivo', que, a exemplo do anterior, facilita a construção do(s) sentido(s) e a interpretação no processo de leitura. Tal conhecimento poderia atrelar-se ao conhecimento discursivo, postulado pelos analistas do discurso, uma vez que se relaciona com a experiência estética do leitor. No tocante a esse último conhecimento, o pesquisador afirma ser este importante para que a leitura se concretize enquanto processo argumentativo, ou seja, enquanto construção de sentidos, uma vez que, ao (re)conhecer as características discursivas presentes em um texto, o leitor assume ou não “[...] para si próprio a argumentação desenvolvida [...]”, construindo expectativas e realizando antecipações e inferências antes e durante o processo de leitura.

Com base nas assertivas analisadas até o momento, percebem-se relevantes para o processo de leitura os conhecimentos linguístico e discursivo que, somados ao conhecimento compartilhado de mundo, conforme o exposto nesta Dissertação, constituem os chamados

conhecimentos prévios.

No tocante à terceira categoria que consta da trilogia constitutiva dos conhecimentos prévios, a saber, o conhecimento de mundo, Jouve (*op. cit.*) afirma estar presente no processo de leitura, uma vez que os contextos sócio-histórico e cultural dos indivíduos envolvidos, leitor e autor, influenciam na construção do(s) sentido(s) e que a interpretação está igualmente amparada e dependente do conhecimento compartilhado desses contextos, o conhecimento de mundo.

Dessa forma, estando a leitura e a construção de sentidos diretamente dependentes dos conhecimentos linguístico, discursivo e de mundo, mais uma vez, fica evidente a importância dos conhecimentos prévios para o processo de leitura.

Em se tratando de um trabalho que visa à formação de leitores críticos e auto-suficientes, abordamos, a seguir, alguns dos principais problemas e propostas de solução para o trabalho de formação de leitores.

2.2.3 A tarefa de formar leitores experimentados

[...] as práticas de leitura escolar não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore, no seu trajeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos leitores.

Ezequiel Theodoro da Silva²²

Em sintonia com o que se encontra na literatura especializada sobre o processo de ensino e aprendizagem de leitura, sobre a busca da formação de leitores experimentados, conscientes e auto-suficientes, sabe-se que vários são os entraves verificados durante esse processo.

De acordo com Kleiman (2004), tais problemas abrangem as seguintes instâncias envolvidas: os professores, no tocante a sua formação leitora, muitas das vezes deficiente e ineficaz; a escola, que institucionaliza a prática docente, geralmente de forma mecanicista e tradicionalista, praticamente ignorando o aluno-leitor, terceira instância envolvida, que tem

22 SILVA, Ezequiel Theodoro da. 1991. p. 49.

seu conhecimento empírico, seus interesses e anseios, bem como sua capacidade criadora e enunciadora sufocado. Dessa forma, de acordo com Vigner (1979), a voz do aluno é calada diante de uma prática de leitura-descoberta, ou ainda, de leitura como pretexto para o trabalho de aspectos formais.

Fica evidente, pelo exposto anteriormente, que o trabalho de ensino de leitura que considera os alunos leitores como desbravadores de espaços desconhecidos configura uma prática problemática, pois não valoriza o conhecimento empírico, as experiências e os anseios do leitor.

Buscando uma nova abordagem, estudiosos como Vigner²³ (*op. cit.*, pp. 65-66) veem a leitura não como o decifrar do desconhecido, mas a “[...] procura de uma confirmação, o acionamento quase automático de protocolos de leitura já constituídos, em presença de textos já repertoriados e identificáveis pelo leitor[...].” Mesmo no caso do leitor mais inexperiente, existem categorias interpretativas pré-existentes, conhecimentos prévios, que devem ser consideradas, aplicadas e exploradas durante o processo de leitura.

Surge, a partir dessa nova visão, um novo questionamento: o aluno-leitor está verdadeiramente preparado para acionar automaticamente esses protocolos de leitura, ou, ao menos, será capaz de identificá-los a partir de seu próprio repertório?

É presunçoso responder de forma afirmativa, uma vez que uma abordagem que vê no aluno-leitor um ser auto-suficiente em todas as etapas de sua formação leitora, capaz de identificar automaticamente protocolos de leitura a partir de seu próprio repertório, sem uma prévia preparação ou verificação realizada por parte do professor torna-se, no mínimo, falha, pois cria expectativas com relação à capacidade do aluno-leitor que fatalmente não serão correspondidas, uma vez que esse indivíduo, sendo ainda inexperiente, estando ainda em formação, provavelmente buscará apenas reconhecer o significado que subjaz às formas linguísticas. “[...] Como se fosse possível ao sujeito significar fora de seu contexto sócio-

23 Tradução de nossa responsabilidade, do original: “[...] recherche d’une confirmation, la mise en place quase automatique de protocoles de lecture déjà constitués, en présence de textes déjà repertoriés et identifiables par le lecteur [...].”

histórico-ideológico [...]” (CORACINI²⁴, 2002. p. 30).

A partir dos entraves verificados anteriormente, constata-se que o trabalho com a leitura em sala de aula é uma tarefa árdua e cansativa, sem muito êxito na proposta da formação de leitores críticos, experimentados e auto-suficientes.

Mas como conseguir sanar tais problemas? Como valorizar, ao mesmo tempo, professores, alunos leitores e práticas educacionais? Como tornar o processo de formação de leitores mais eficiente, significativo e prazeroso para os envolvidos?

“[...] o professor não pode perder de vista que “ensinar a língua” significa ensinar os alunos a se servirem da língua enquanto Sujeitos comunicantes e Sujeitos interpretantes, isto é, ensinar como a língua funciona na “mise-en-scène” da linguagem através do discurso. Paralelamente, na exploração do texto na aula de compreensão escrita, adotar um método de abordagem que permita aos alunos alcançar uma autonomia de leitura, que os leve a poder distinguir as características dos diversos gêneros de texto e dos diferentes modos de organização do discurso.” (CORRÊA, 2005, p. 01)

A partir das palavras da pesquisadora, percebe-se que, para que o aluno-leitor consiga lançar mão da língua visando à autonomia discursiva, é necessário que haja valorização de seu conhecimento empírico, daquilo que já conhece sobre a língua, de seus conhecimentos de mundo, linguístico e discursivo, que traz consigo, mesmo antes de iniciar o processo de formação escolar, posto que, segundo variados estudos linguísticos, sabe-se que cada indivíduo, inserido em um dado grupo social, em um momento histórico, dos quais sofre constante influência, armazena suas experiências em sua memória, a qual funciona como um banco de dados que é acionado, na maioria das vezes de forma inconsciente, sempre que se comunica, que entra em contato com outros enunciadores, reais ou imaginários, construídos ou não, num processo discursivo. Nesse processo, quando estimulado e instigado à interação, realiza inferências, faz levantamento de hipóteses, antecipa fatos, enunciados, textos variados, e, ao se deparar com o inusitado, o inesperado, reformula vários dos processos cognitivos realizados até então.

24 CORACINI, Maria José R. Faria. A aula de leitura: um jogo de ilusões. *In*: _____ (Org.). 2002.

No entanto, para que haja a valorização de tais conhecimentos, para que exista um espaço criador e enunciador, que instigue e leve o aluno-leitor a participar ativamente, principalmente no que tange à leitura, é necessário que o professor esteja preparado teoricamente e que encontre apoio institucional para alterar sua prática docente quando achar necessário, ou seja, que esteja consciente das estratégias de leitura adotadas, que busque novas estratégias de trabalho com a leitura quando se fizer necessário e que encontre na escola, instituição de ensino onde trabalha, espaço(s) e oportunidade(s) para postular inovações em sua prática docente.

Dessa forma, como tentativa de solução para tais problemas, visando a descobrir alternativas para o leitor inexperiente, que não consegue por si só tornar-se co-autor de um texto, acreditamos que o professor formador de leitores, enquanto indivíduo leitor experiente, consciente acerca dos conceitos teóricos sobre leitura, é capaz de lançar mão de práticas eficientes à formação adequada de alunos leitores. Deve, portanto, perceber em seu aluno um ser pensante, um leitor crítico em potencial, inserido em um contexto sócio-histórico e cultural singular, dotado de um conhecimento de mundo intrínseco e dependente desse contexto; e, com o objetivo de torná-lo mais experimentado, criar situações que façam com que seu discípulo gradativamente reproduza a postura de um leitor experiente.

Assim, o professor deve, por meio de tarefas, mediar seu aluno a desenvolver o comportamento reflexivo, de nível consciente do leitor experiente, fornecendo-lhe ferramentas de suporte temporário até o momento de sua auto-suficiência.

Tal procedimento vai ao encontro dos postulados vygotskyanos que sugerem a existência da chamada Zona de Desenvolvimento Proximal²⁵, uma vez que, segundo tais considerações, o ser humano está em constante evolução, durante toda sua vida, e passa por esse estágio – Zona de Desenvolvimento Proximal – sempre que suas funções mentais inferiores (pseudo funções mentais, não exclusivas ao ser humano) se encontram, confrontam e, até mesmo, entram em choque com as funções mentais superiores.

25 Zona de Desenvolvimento Proximal – doravante: ZDP

No campo da leitura, em outras palavras, é como se o aluno-leitor, que ainda não é capaz de realizar alguma tarefa por si só, necessitasse de supervisão, de monitoramento de uma outra pessoa – o professor, enquanto leitor experiente – para que, a partir desse momento de supervisão, de fazer junto, de realizar com, durante a fase da ZDP, passe a realizar tal tarefa por si só, ou seja, internalizando para si tal capacidade e dela lançando mão de forma autônoma.

É através do social, por meio da interação, e aqui cabe ressaltar o papel social da fala, da linguagem, e por analogia o do processo de leitura, que o ser humano passa pela ZDP e se torna auto-suficiente (FOSNOT, 1998).

Dentre tais tarefas, destacam-se as que valorizam o conhecimento linguístico, discursivo e de mundo do aluno-leitor, fazendo com que busque verificar não somente as diferenças formais e linguísticas, mas, sobretudo, as culturais e ideológicas, além de perceber todo o caráter dialógico presente no texto, uma vez que, conforme as palavras de Omaggio²⁶ (1986, p. 97), por nós aqui traduzidas, “[...] leitores-experimentados utilizam não somente a informação linguística que está no texto, mas também seu conhecimento de mundo e sua compreensão da estrutura discursiva para construírem sentido no texto.”

Ao expor o aluno-leitor a tais tarefas, o professor mostra-lhe que o texto não é necessariamente um espaço impenetrável, muito embora sua experiência inicial possa ter criado essa expectativa, mostra-lhe que “[...] um texto não é coerente ou incoerente enquanto texto, mas é coerente para alguém numa situação específica [...]” (KOCH, 1987, p. 5), fornecendo-lhe, dessa forma, ferramentas e estratégias para que, gradativamente, atinja sua maturidade crítica, necessária a sua transformação em leitor experiente e autônomo.

Mas para que tudo isso seja possível, mais uma vez cabe ressaltar que se faz necessária a parceria entre professor (leitor experimentado) e escola (instituição de ensino), para que haja

26 Tradução de nossa responsabilidade, do original “[...] comprehenders make use not only of the linguistic information in the text, but also of their knowledge of the world and their understanding of discourse structure to make sense out of the passage.”

estímulo à realização de tais tarefas em um ambiente propício ao desenvolvimento do aluno-leitor, visando a sua auto-suficiência no processo.

Uma vez que se elucidou de forma clara a relevância da valorização do conhecimento intrínseco do aprendiz em sua formação leitora, são analisadas, a seguir, algumas das estratégias de ativação desse conhecimento no trabalho com leitura propostas por estudiosos do assunto.

2.2.4 Pré-leitura: valorizando os conhecimentos prévios

Este saber geral sobre o mundo sustenta nossa interpretação não só do discurso, mas também de todos os aspectos de nossa experiência [...].

Gillian Brown; George Yule²⁷

Ao escrever um texto, seja ele de qualquer estilo, o autor deixa explícita uma trama; no entanto, na maioria das vezes, somente um leitor experimentado consegue estabelecer relações a partir dessa trama, obtendo sentido(s) no texto. Para que isso aconteça adequadamente, de acordo com a concepção discursiva da leitura, mencionada anteriormente nesse trabalho, esse leitor lança mão de seus conhecimentos prévios, oriundos de outras variadas leituras.

Mas o que ocorre quando o leitor ainda não é experimentado? O que deve ser feito quando os conhecimentos prévios do leitor não são suficientes para que encontre o sentido no texto? E se a complexidade das informações deixadas no texto pelo autor não constarem do arcabouço esquemático de informação armazenado na memória desse leitor?

Cabe aqui esclarecer mais uma vez que, neste trabalho, entendemos por conhecimentos prévios o conjunto de informações armazenadas na memória do indivíduo, em forma de esquemas (RUMELHART, 1980), que abarcam seus conhecimentos linguístico, discursivo e de mundo, oriundos de suas experiências prévias, seus anseios, desejos e crenças, bem como do conhecimento comum.

Conforme abordado anteriormente, é de suma importância que o professor de leitura

²⁷ Tradução de nossa responsabilidade, do original: “Este saber general sobre el mundo sostiene nuestra interpretación no sólo del discurso, sino de todos los aspectos de nuestra experiencia [...]” BROWN, Gillian e YULE, George. 1993. pp. 287-288.

prepare seu aluno para tornar-se um leitor experiente, propiciando-lhe ferramentas que o façam desenvolver estratégias de leitura, sempre visando à auto-suficiência.

Essas ferramentas são adquiridas a partir de atividades que exponham esse aluno a atitudes e estratégias como as de um leitor mais experiente para que, gradativamente, conforme os postulados vygotskyanos sobre a ZDP, vá imitando-as até que consiga delas se apropriar.

A nosso ver, com base nas considerações de Kleiman (2004), para que o trabalho seja mais eficaz, essas atividades devem ser apresentadas ao leitor inexperiente antes mesmo do início da leitura propriamente dita.

O trabalho anterior à fase da entrada no texto, etapa da pré-leitura, fica evidente como sendo primordial para o sucesso das fases subsequentes no processo de leitura, uma vez que visa a preparar o aluno para que identifique, nas fases seguintes, as características linguísticas, discursivas e culturais presentes no texto.

Essa é uma das principais tarefas do professor de leitura no intento de solucionar os problemas levantados até então; e, quando realizada a contento, torna o processo mais ágil, significativo e eficiente, sendo, conseqüentemente, mais prazeroso para o aluno-leitor, o qual, munido de estratégias eficazes de leitura, consegue dar seus próprios passos no postular dos múltiplos significados quando em contato com o texto.

A seguir, com vistas à exemplificação, elucidamos algumas práticas bem sucedidas de trabalho de ativação dos conhecimentos prévios do aluno-leitor durante a fase de pré-leitura, tanto em LM como em LE, propostas por pesquisadores do assunto.

Em um trabalho etnográfico anterior, realizado com alunos de escola regular, voltado para aulas de leitura em LM e E/LE (Cf. TEIXEIRA, 2005) mostramos que é possível ativar os conhecimentos prévios do aluno-leitor de forma eficaz e significativa por meio de atividades que lançam mão da intertextualidade, da interdiscursividade, bem como da transposição intersemiótica como ferramentas de suporte utilizadas na fase de pré-leitura.

Como primeira estratégia, calcado nos postulados de Fiorin (2003), que afirmam ser a intertextualidade um processo de construção, reprodução ou transformação do sentido de um

texto, que é perpassado por outro(s) texto(s), lançamos mão, naquela ocasião, durante a fase de pré-leitura, de textos que elaboramos em conjunto com nossos próprios alunos sobre temas variados que foram observados posteriormente, no texto lido durante a fase de leitura propriamente dita.

Dessa forma, durante a pré-leitura, os alunos receberam informação suficiente para que, na fase de leitura, tivessem condições de ativar os conhecimentos prévios armazenados em sua memória a fim realizarem inferências, antecipações, e outros processos que um leitor experimentado normalmente realiza ao ler um texto.

Além de testarmos atividades que lançaram mão da intertextualidade como ferramenta de ativação dos conhecimentos prévios, como segunda estratégia, proporcionamos aos alunos o trabalho com atividades que utilizaram o conceito de interdiscursividade como recurso de ativação de seus conhecimentos prévios.

Considerando ineficaz e insuficiente para a formação completa de um leitor experiente o trabalho de leitura realizado com textos hermeticamente abordados, pela falta de valorização e análise de suas condições de comunicação, o que tipifica os textos de forma puramente linguística, buscamos, naquele momento, trabalhar as condições comunicativas, bem como os gêneros discursivos presentes no texto a ser lido.

Assim, em conjunto com nossos alunos, durante a fase de pré-leitura, verificamos as características discursivas presentes no texto que foi lido na sequência através do levantamento e análise de outros textos com as mesmas características, tendo como base teórica os pressupostos de estudiosos do chamado 'Grupo de Genebra', dentre os quais Pasquier e Dolz (*In* LOPES-ROSSI, 2003) e Dolz e Schneuwly (*In* LOPES-ROSSI, 2003), que sugerem um trabalho de leitura que privilegie o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos por meio de ensino, observação e consequente retenção dos gêneros discursivos, o que, segundo os encaminhamentos que apresentamos (Cf. TEIXEIRA, 2005), já mencionados aqui, forneceu aos alunos leitores recursos que deram condições para a ativação do conhecimento discursivo necessário à entrada e sequenciação no texto.

Como terceira estratégia, por serem nossos alunos leitores adolescentes, indo além dos limites textuais, propusemos atividades que realizaram a transposição intersemiótica entre os gêneros presentes no texto e outros gêneros semióticos.

Assim, na fase de pré-leitura, em conjunto com nossos alunos, analisamos canções, gravuras, esculturas, pinturas, desenhos e fotografias que, de alguma forma, parafraseavam ou parodiavam características sócio-culturais presentes no texto lido posteriormente; e, conforme os encaminhamentos tecidos naquele trabalho, foram essas as atividades que mais agradaram aos alunos e se tornaram mais significativas na tarefa da ativação de seus conhecimentos prévios.

Além desse nosso trabalho, selecionamos como fonte de análise uma abordagem proposta por Moirand (1979), voltada ao ensino de leitura em LE.

A estudiosa propôs, como estratégia de ensino, um trabalho de desenvolvimento da capacidade de compreensão global do sentido do texto.

Baseando-se nos pressupostos de Coste (1974)²⁸ que postula que, como parte do processo de compreensão textual, “[...] após uma primeira percepção, mais global, [...] o leitor mobilizaria, de um lado os dados oriundos de sua experiência de mundo, de sua vida cotidiana, e de outro lado seu conhecimento dos modelos sintático-semânticos da língua [...]”, a pesquisadora afirmou ser ineficaz a realização de um trabalho de decifração, de leitura-tradução, como se o leitor não-nativo nunca tivesse aprendido a ler, nem mesmo em sua própria LM. Ao mesmo tempo, propôs como estratégia de ensino um trabalho que valorize os conhecimentos prévios do aluno. Para tanto, sugeriu que seja feito, na fase inicial do processo, chamada aqui de pré-leitura, um trabalho de ativação do conhecimento prévio global, através do reconhecimento e interpretação de signos visuais oriundos do texto, ou relacionados com o mesmo, como desenhos, fotos, títulos, efeitos tipográficos, entre outros, a fim de que o aluno-leitor passe a ter uma ferramenta útil para realizar antecipações, inferências, previsões, ou

28 Tradução de nossa responsabilidade, do original: “[...] après une première perception, très globale, [...] le lecteur mobiliserait donc d'une part les données de son expérience du monde, de son vécu quotidien et d'autre part sa connaissance des modèles syntactico-sémantiques de la langue [...].” *Apud* MOIRAND, Sophie, 1979, p. 23.

mesmo criar expectativas no tocante ao conteúdo a ser verificado no texto.

Além dessa estratégia, a autora propôs um trabalho focado nas palavras-chaves e nos principais pontos encontrados no texto, realizado por meio de atividades que trabalhem com o léxico, ou seja, o uso de sinônimos, antônimos, entre outras categorias lexicais, visando a fornecer ao aluno um novo recurso, bastante útil para a leitura de textos em língua estrangeira, uma vez que, na condição de não-nativo, o aluno-leitor se depara com palavras desconhecidas e busca encontrar significado no contexto, realizando processos de comparação léxica.

Outra estratégia proposta por Moirand (1979) dá ênfase ao contexto extra-linguístico. Em outras palavras, a autora afirmou ser importante, na fase de preparação para a entrada no texto, a pré-leitura, um trabalho de ativação dos conhecimentos prévios voltados para marcas e elementos sociológicos, políticos e culturais, entre outros, presentes ou relacionados ao texto, a fim de que os alunos tenham sua capacidade sócio-discursiva potencializada e desenvolvida.

A partir das três últimas estratégias, propostas por Moirand (1979), percebemos que os alunos, com sua capacidade de compreensão global desenvolvida, podem lançar mão do conhecimento prévio necessário para a entrada no texto escrito em LE e, com maior facilidade, dar sequência no processo de leitura. Entendemos como compreensão global, o processo de interpretação dos dados gerais, globais, presentes no texto; ou seja, todo o material icônico, que engloba fotos, gráficos, tabelas, disposição gráfica, entre outros, além das palavras-chaves e dos principais conceitos, bem como as marcas sócio-discursivas, culturais e políticas presentes no texto.

Em concordância com o trabalho dos conhecimentos prévios durante a pré-leitura está também a *Reorientação curricular*, (RIO DE JANEIRO, 2006), proposta pela Secretaria de Estado de Educação, no tocante ao ensino de LE, uma vez que, logo na apresentação de seu trabalho, sugere que as aulas de LE, baseadas principalmente no ensino de leitura, sigam um esquema de seções, iniciado pela fase da pré-leitura.

Segundo essa reorientação, o trabalho realizado durante essa fase visa a “Despertar no

aluno a curiosidade pelo assunto, levá-lo a se sentir interessado em relação ao texto”, bem como “Ativar o conhecimento de mundo do educando” (*op. cit.*, 2006, p. 18).

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, primeiramente, fazemos uma rápida abordagem sobre os aspectos metodológicos utilizados em nossa pesquisa, e, na sequência, apresentamos, de forma detalhada, os critérios de seleção e a forma de coleta, bem como os dados coletados em nossa pesquisa.

3.1 Princípios Metodológicos

O interesse e a curiosidade do homem pelo saber levam-no a investigar a realidade sob os mais diversificados aspectos e dimensões.

Cervo e Bervian²⁹

Para falarmos de princípios metodológicos, em primeiro lugar, é necessário aclarar que consideramos enquanto método os procedimentos científicos dos quais uma determinada ciência lança mão para fins de pesquisa própria (CERVO e BERVIAN, 1983).

Tendo em mente que as abordagens metodológicas de pesquisa podem admitir níveis de aprofundamento e enfoques bastante variados, conforme sejam seus objetos de estudo, objetivos de pesquisa e a qualificação do pesquisador, neste trabalho de Dissertação de Mestrado lançamos mão de algumas dessas abordagens, as quais são detalhadas na sequência, sendo justificadas pelo momento no qual foram utilizadas em nosso estudo.

Com base nas informações obtidas a partir do levantamento bibliográfico, procedemos, a seguir, à pesquisa descritiva, utilizando como instrumento de coleta de dados um novo questionário de sondagem e a entrevista gravada.

Por meio desses instrumentos, buscamos verificar de que forma os professores planejam suas aulas de leitura, foco de nossa pesquisa, quais as etapas do processo de leitura que figuram em seus planejamentos, dando especial atenção à fase de pré-leitura, às possíveis dificuldades, e às estratégias e instrumentos de avaliação propostos.

São vinte os que colaboram com nossa pesquisa, sendo três professores e dezessete professoras, todos graduados, com Licenciatura Plena em Letras, atuantes, como formadores

²⁹ CERVO e BERVIAN, 1983, p. 53.

de leitores, em diferentes cidades fluminenses: Barra do Piraí, Barra Mansa, Itatiaia, Niterói, Pinheiral, Piraí, Porto Real, Rio de Janeiro, Vassouras e Volta Redonda. Seu público discente é composto por alunos do Ensino Médio regular. Dez deles elaboram planejamentos didáticos para LM – Portuguesa, e os outros dez fazem o mesmo para aulas de leitura em E/LE.

Cada professor colaborador, em primeiro lugar, responde a um questionário sociolinguístico padrão,³⁰ com questões por nós formuladas, a fim de verificar a formação leitora dos professores que colaboram com a pesquisa, bem como a visão que apresentam sobre a formação leitora de seus alunos. Suas perguntas são detalhadas mais adiante.

Na sequência, cada um dos colaboradores é entrevistado de forma individual.

Cabe aqui ressaltar que tanto o uso de questionários quanto o uso de entrevistas configuram estratégias pertinentes à pesquisa descritiva, de acordo com as considerações teóricas de Cervo e Bervian (1983).

Durante a entrevista, fornecemos um texto padrão e solicitamos que seja elaborado um planejamento de uma aula de leitura, com base nesse texto, para alunos matriculados no Ensino Médio regular.

Os textos são de dois tipos, sendo um em E/LE³¹, para os colaboradores que trabalham com o ensino de leitura em LE, e outro em Língua Portuguesa³², para os que trabalham com LM.

As respostas às perguntas do questionário padrão, bem como os dados coletados por meio das entrevistas são analisados no capítulo de análise dos dados coletados.

Após a entrega dos questionários respondidos, os professores colaboradores elaboram um planejamento de aula, conforme mencionado anteriormente.³³ Esse procedimento acontece durante uma entrevista gravada que utiliza como estratégia de coleta de dados a técnica da introspecção, também conhecida como técnica do protocolo verbal, a partir da qual os

30 Cf. Apêndice 1: Primeiro questionário de sondagem.

31 Cf. Anexo 1: Texto para as aulas de leitura com LM.

32 Cf. Anexo 2: Texto para as aulas de leitura com E/LE.

33 Os planejamentos elaborados e digitalizados encontram-se nos Anexos de nosso trabalho. Cf. Anexo 3: Planejamento do professor 'A' para aulas de leitura com LM, até Anexo 22: Planejamento do professor 'T' para aulas de leitura com E/LE.

professores colaboradores verbalizam o que pensam durante todo o momento da entrevista, enquanto elaboram seu planejamento.

Segundo Tavares (1993, p. 37), “Introspecção é o termo padrão usado em psicologia e em linguística aplicada para referir-se genericamente a diferentes métodos de investigação de processos mentais.”

De acordo com a pesquisadora, o termo ‘introspecção’ é usado amplamente em pesquisas e estudos de diferentes ciências, convergindo no foco de investigação, os processos mentais.

Para Faerch e Kasper (1987), os métodos introspectivos surgiram nos estudos da Psicologia, no final do século XIX, sendo utilizados para pesquisar os processos envolvidos no pensamento.

A seguir, com o advento dos métodos behavioristas, tidos como objetivos por seus idealizadores, os estudos que consideravam o comportamento e a subjetividade do ser humano foram desprestigiados. Dessa forma, os métodos introspectivos foram rejeitados durante alguns anos no campo da pesquisa científica.

No entanto, com o declínio do behaviorismo e o advento do cognitivismo, tais métodos de pesquisa ganharam força novamente, com especial ênfase para os estudos com foco no processo de ensino-aprendizagem de línguas, incluindo as pesquisas do processo de leitura, e, mais recentemente, conforme postulam Corrêa e Neiva (2000), no processo tradutório.

Ainda de acordo com os estudos das pesquisadoras mencionadas, os métodos introspectivos, também chamados de ‘relatos de protocolo verbal’, são de natureza qualitativa e visam a estudar o que se passa na mente do indivíduo ao realizar algum tipo específico de tarefa, determinado pela pesquisa. Aqui, o foco está voltado para o que se passa na mente dos professores colaboradores durante o processo de elaboração de seus planejamentos de aula de leitura, com base nos textos por nós fornecidos.

Através de tais métodos, a coleta de dados se dá por meio de manifestações, declarações e informações, verbalizadas pelo professor durante e/ou após o processo investigatório.

Existem diversos métodos introspectivos de pesquisa, defendidos por diferentes

pesquisadores como Faerch e Kasper (1983), Cavalcanti (1989), Cohen (1987), Ericsson e Simon (1987), entre outros. Em nosso trabalho, adotamos uma classificação simples, utilizada por Corrêa e Neiva, em artigo publicado no ano de 2000.

Segundo as pesquisadoras, os métodos introspectivos podem ser classificados em dois tipos básicos: a introspecção do processamento corrente e a retrospecção, sendo subdivididos em técnicas de pesquisa diferentes, definidas a seguir.

A introspecção do processamento corrente subdivide-se em duas técnicas, a de ‘pensar alto’, a partir da qual é realizada, por parte do indivíduo informante, uma análise de cada informação acessada para a solução de um problema encontrado durante o processo de leitura ou de tradução; e a técnica de ‘falar alto’, a partir da qual o sujeito informante verbaliza oralmente seu pensamento corrente durante o processo, sem que exista qualquer tipo de análise.

O outro tipo de método introspectivo, chamado de retrospecção, é utilizado para que o sujeito informante pense e se lembre das informações e pensamentos acessados e ocorridos durante o processo de leitura ou de tradução, também podendo ser subdividido em duas técnicas distintas: a de ‘retrospecção imediata’, e a de ‘retrospecção protelada’.

Segundo Corrêa e Neiva (*op. cit.*), na retrospecção imediata, o relato feito pelo indivíduo informante sobre o processo deverá ocorrer em até, no máximo, trinta minutos após o término da tarefa, enquanto que na retrospecção protelada o relato ocorrerá a partir de um intervalo de trinta minutos do término da tarefa de leitura ou de tradução.

Nas entrevistas realizadas nesse trabalho são aplicados os métodos introspectivos de ‘pensar alto’ e de ‘falar alto’ durante a elaboração dos planejamentos de aula, e durante a análise dos planejamentos por parte dos colaboradores, são utilizadas as técnicas de retrospecção protelada.

Após a coleta dos dados a partir dos questionários e da elaboração dos planejamentos, por meio das entrevistas, os professores colaboradores participam de palestras que versam sobre a

relevância da fase da pré-leitura para o processo da leitura, bem como sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura, por nós ministradas³⁴.

Esse procedimento está em consonância com as considerações teóricas da pesquisa experimental. De acordo com Cervo e Bervian (1983), tal pesquisa trabalha com a manipulação direta das variáveis relacionadas com o objeto de estudo através de situações de controle, a fim de observar o que acontece com outras variáveis.

Em nossa pesquisa, nosso objeto de estudo é o processo de leitura, com foco especial na formação de leitores, e as variáveis manipuladas são as informações concernentes ao processo de leitura, em especial, as que se referem à pré-leitura, a fim de se observar o que acontece com os planejamentos didáticos elaborados pelos colaboradores.

Dessa forma, a partir das informações fornecidas pelas palestras, os professores colaboradores, em um segundo momento, no qual são utilizadas as técnicas de introspecção e retrospecção ao mesmo tempo, respondem a um segundo questionário³⁵, que busca saber se são feitas alterações em seus planejamentos elaborados anteriormente ou não, bem como as motivações para suas posturas.

Esse procedimento, de acordo com as considerações teóricas dos pesquisadores supracitados, vai ao encontro das características da pesquisa descritiva de motivação, posto que visam a descobrir as razões que levam cada um dos professores colaboradores a modificar ou não seu planejamento.

Com base no exposto até o momento, percebemos que inúmeros são os princípios teóricos de pesquisa adotados, a saber, pesquisas bibliográfica, descritiva e experimental, colocadas em prática por meio de variadas técnicas e instrumentos como questionários, entrevistas e introspecções e retrospecções.

Cabe aqui retomarmos as palavras iniciais deste subcapítulo, pertencentes aos pesquisadores Cervo e Bervian (1983). Eles afirmam que na busca pelo saber, o pesquisador lança mão

34 As palestras foram baseadas na comunicação feita por nós (Cf. TEIXEIRA, 2008) no VIII Colóquio de Letras da Faculdade de Letras da UFRJ. Para maiores informações, vide resumo publicado, que consta das referências.

35 Cf. Apêndice 2: Segundo questionário de sondagem.

de variados métodos e técnicas de pesquisa. Essa assertiva vai ao encontro do que ocorre em nossa Dissertação de Mestrado, conforme exposto no parágrafo anterior, justificando a importância de nosso trabalho para a pesquisa científica.

A seguir, apresentamos os critérios de seleção e a forma de coleta de dados utilizados em nossa pesquisa.

3.2 Seleção e coleta de dados

Utilizamos para a seleção dos professores que colaboram com nossa pesquisa os seguintes critérios:

- a) em se tratando de uma pesquisa que versa sobre o trabalho de docentes das Línguas Portuguesa e Espanhola, o primeiro quesito é a formação acadêmica, sendo exigida a Graduação em Letras com Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, para os que elaboram os planejamentos de aula com LM, e também em Língua Espanhola, para os que planejam suas aulas de leitura com base no texto escrito em E/LE;
- b) como o foco de nossas pesquisas é o processo de leitura, o segundo quesito é o trabalho com leitura, sendo exigido que cada um dos colaboradores seja um formador de leitores, que trabalhe a leitura e o processo de aquisição de estratégias de leitura com vistas à auto-suficiência dos discentes de forma corrente em suas aulas;
- c) a fim de limitar o *corpus* da pesquisa, em se tratando de um trabalho de Dissertação de Mestrado, o terceiro quesito foi o de delimitar público discente de cada um dos colaboradores, sendo exigido que trabalhem com alunos do Ensino Médio regular, ou ao menos que elaborem seus planejamentos de aulas de leitura para esse público;
- d) e, finalmente, em se tratando de uma pesquisa envolvendo profissionais da educação, visando a ampliar a cobertura do campo da ação docente, buscamos nossos colaboradores em pelo menos mais de uma cidade do Estado do Rio de Janeiro, somando um total de dez cidades fluminenses, mencionadas no subcapítulo anterior.

Os instrumentos utilizados para coletar os dados em nossa pesquisa são questionários de sondagem, planejamentos das aulas de leitura baseados em textos em LM – Língua Portuguesa e E/LE, por nós fornecidos aos colaboradores, e protocolos verbais, coletados a partir das técnicas de introspecção e retrospecção durante as entrevistas realizadas com cada um dos colaboradores.

A seguir, tratamos detalhadamente de cada um desses instrumentos.

São utilizados dois questionários de sondagem, por nós fornecidos a cada um dos colaboradores, como instrumentos de coleta de dados.

O primeiro questionário³⁶ é utilizado a fim de fornecer dados sobre a formação leitora de cada um dos professores que colaboram com a pesquisa, bem como de saber como cada um desses profissionais percebe o processo de formação leitora de seus alunos.

O segundo questionário,³⁷ respondido por cada um dos colaboradores após o contato com as palestras sobre a importância da fase da pré-leitura e da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos leitores para o processo de leitura, visa a verificar se os docentes fazem alterações em seus planejamentos didáticos ou não, bem como os motivos que os levam a tomar sua decisão. Esse procedimento vai ao encontro da proposta teórica da pesquisa de motivação, mencionada no subcapítulo anterior. (Cf. CERVO e BERVIAN, 1983)

O primeiro questionário traz dezessete perguntas.

O segundo questionário é menor, com apenas quatro perguntas. Conforme exposto anteriormente, ele é respondido após o contato com palestras sobre a importância da fase da pré-leitura e da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos leitores durante essa fase para o processo de leitura, e sua primeira pergunta quer saber se os colaboradores alteram alguma coisa em seu planejamento didático anteriormente elaborado com base nos textos por nós fornecidos.

36 Cf. Apêndice 1: Primeiro questionário de sondagem.

37 Cf. Apêndice 2: Segundo questionário de sondagem.

Na sequência, seguindo os postulados teóricos sobre a pesquisa de motivação, elencados no subcapítulo anterior (Cf. CERVO e BERVIAN, *op. cit.*), a segunda e terceira perguntas querem saber quais são os quesitos a serem modificados bem como os motivos para tal postura. No caso de resposta negativa à primeira pergunta, seguindo os mesmos postulados teóricos, a última pergunta busca descobrir os motivos que fazem com que os colaboradores tomem tal decisão.

O segundo instrumento de coleta de dados utilizado são os planejamentos de aulas de leitura, elaborados pelos professores colaboradores com base em textos que fornecemos a eles. Após responder ao primeiro questionário, os colaboradores recebem os textos e elaboram seus planejamentos de forma individual. O momento da leitura dos textos e da elaboração dos planejamentos é gravado, a partir de uma entrevista, e as informações e os dados mentalizados pelos colaboradores são verbalizados e coletados por meio das técnicas dos protocolos verbais. (Cf. TAVARES, 1993; CORRÊA e NEIVA, 2000)

O texto fornecido aos colaboradores que elaboram seus planejamentos de aulas de leitura com LM – Língua Portuguesa é o poema ‘Áporo’³⁸, de Carlos Drummond de Andrade (1945). Na sequência, tecemos algumas considerações sobre o poema, bem como os motivos de sua seleção para nosso trabalho.

De acordo com entrevista do crítico literário e escritor Affonso Romano de Sant’Anna (2009), o poema em questão traz uma construção multissemântica desde o título.

Seu autor desenvolveu o que Sant’Anna chamou de teoria da aporia, postulando três possíveis linhas de interpretação para o poema, posto que áporo pode ser:

- a) um inseto que cava no escuro;
- b) uma orquídea rara e
- c) um teorema que não tem solução.

Essa multiplicidade de interpretações foi o que nos motivou a selecionar o poema, uma vez que amplia as possibilidades de abordagens do texto em aulas de leitura, além de ser um desa-

38 Cf. Anexo 1: Texto para aulas de leitura com LM.

fio aos discentes, fato que, se trabalhado de forma adequada, pode fomentar o interesse e desenvolver a pesquisa, sendo uma poderosa temática para a ativação e o desenvolvimento dos conhecimentos prévios dos alunos durante a pré-leitura, conforme postulamos em nossa Dissertação.

O segundo texto³⁹, fornecido aos colaboradores que trabalham com E/LE, intitulado *¿Quién llegó primero a Brasil?*, é uma adaptação didática de um texto jornalístico, publicado no livro *Éxito* (FLAVIAN e FERNANDEZ, 2000), de ensino de E/LE a alunos do Ensino Médio.

Esse texto traz assuntos polêmicos que colocam em questão, entre outros pontos, a chegada dos primeiros europeus ao Brasil, afirmando que um expedicionário espanhol teria aportado à costa brasileira alguns meses antes do aventureiro português Cabral.

A escolha desse texto, a exemplo do anterior, passou pela temática, que, estando diretamente relacionada à história do Brasil, país natal de todos os alunos dos professores colaboradores, é vista como um facilitador para ativar seus conhecimentos prévios durante a pré-leitura, o que também agiliza o processo de leitura em uma LE, uma vez que possibilita a familiarização com o conteúdo histórico abordado.

Pensando no público discente dos professores que colaboram com a pesquisa com E/LE, alunos adolescentes matriculados no Ensino Médio regular, em constante mudanças biológicas e psicológicas, outro motivo que nos levou a selecionar o texto em questão foi a polêmica levantada, que possibilita o debate e a valorização da voz dos alunos em sala de aula, indo ao encontro dos postulados bakhtinianos de dialogismo e polifonia (Cf. BAKHTIN, 2003), os quais consideramos essenciais para o êxito em aulas de leitura.

O terceiro instrumento utilizado para a coleta de dados em nossa pesquisa são os protocolos verbais.

Dessa forma, durante as entrevistas gravadas, os professores colaboradores, de forma individual, em um ambiente fechado para propiciar uma melhor qualidade das gravações, verbali-

39 Cf. Anexo 2: Texto para aulas de leitura com E/LE.

zam seus pensamentos durante a elaboração dos planejamentos de aulas de leitura, tanto com LM quanto com E/LE.

São dois os momentos de obtenção de protocolos verbais.

No primeiro, os colaboradores verbalizam seus pensamentos durante a elaboração dos planejamentos didáticos, como exposto anteriormente. A técnica utilizada durante essa fase é a da introspecção.

No segundo momento, após o contato com palestras sobre a relevância da pré-leitura para o processo de leitura, os colaboradores respondem a um segundo questionário, avaliando seus planejamentos anteriormente elaborados para ratificá-los ou propor modificações. Os pensamentos dos colaboradores são verbalizados durante essa etapa e captados por meio de ambas as técnicas de introspecção e de retrospecção protelada, respectivamente.

Faz-se necessário deixar claro que escolhemos lançar mão das técnicas dos protocolos verbais como instrumento de coleta de dados por possibilitarem uma forma de análise da linha de raciocínio dos professores que colaboram com nossa pesquisa, posto que, a partir das gravações e das transcrições consequentes, podemos retornar, rever e reavaliar suas concepções, aludindo a detalhes que podem permanecer ocultos no caso de somente um planejamento didático elaborado em papel, sem o auxílio da gravação e da coleta dos protocolos verbais.

Após essa exposição dos aspectos metodológicos, na sequência de nosso trabalho, analisamos os dados coletados à luz das considerações teóricas levantadas.

4 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Conforme já mencionado no capítulo anterior, de Metodologia, os dados de nosso trabalho foram coletados por meio de diferentes instrumentos: questionários de sondagem, planejamentos de aulas de leitura e protocolos verbais.

Neste capítulo mostramos e analisamos os dados à luz das considerações levantadas no capítulo de Fundamentação Teórica de acordo com a sequência de coleta de dados apresentada.

Em se tratando de uma Dissertação de Mestrado que versa sobre o trabalho docente com duas línguas, LM – Língua Portuguesa e E/LE, nossa análise dos dados é feita em dois momentos distintos, abordando, em primeiro lugar, os dados coletados nas pesquisas voltadas para a LM e, num segundo momento, os dados coletados a partir das pesquisas sobre os trabalhos com E/LE.

Para facilitar a visualização e a interpretação dos dados, cada professor colaborador é identificado por meio de uma letra entre aspas simples.

Dessa forma, os professores ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘E’, ‘F’, ‘G’, ‘H’, ‘I’ e ‘J’ são os que colaboram com as pesquisas com LM, e os docentes ‘K’, ‘L’, ‘M’, ‘N’, ‘O’, ‘P’, ‘Q’, ‘R’, ‘S’ e ‘T’ colaboram com os trabalhos com E/LE.

4.1 Elaborando aulas de leitura com LM - Português

Antes de analisarmos os dados coletados, é necessário deixar claro que, conforme exposto no capítulo anterior, de Metodologia, todos os professores que colaboram com nossa pesquisa são graduados em Letras, e os que trabalham com LM têm Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, além de serem formadores de leitores, trabalhando com alunos do Ensino Médio regular em escolas de cidades do Estado do Rio de Janeiro.

A seguir, expomos e analisamos os dados oriundos dos instrumentos de coleta de dados obtidos dos trabalhos voltados para a LM.

Faz-se necessário deixar claro que os dados são computados e dispostos em forma de

tabelas e gráficos.

Além disso, em se tratando de pesquisa com número de informantes inferior a 100 (cem), o percentual apresentado nas tabelas é apenas ilustrativo, estando as análises baseadas no número efetivo de docentes e na indicação por letras entre aspas simples que damos a cada um deles.

4.1.1 Conhecendo o perfil dos formadores de leitores em LM

O primeiro dos instrumentos de coleta de dados utilizado nos trabalhos com leitura é um questionário de sondagem⁴⁰ que, conforme o capítulo de Metodologia, tem como objetivos conhecer o perfil leitor dos professores formadores de leitores que colaboram com nosso trabalho, bem como a imagem que fazem de seus alunos do Ensino Médio regular, leitores em formação. Para atender a esses objetivos, o questionário propõe dezessete perguntas.

As respostas são expostas uma a uma e os dados oriundos desse instrumento de pesquisa são computados e analisados a seguir.

A primeira pergunta busca saber se o colaborador gosta de ler, posto que entendemos ser fundamental, para que a aula de leitura seja um momento prazeroso e significativo aos discentes, que tenham o exemplo da empatia dos docentes para com os livros, enquanto leitores experientes.

As respostas a essa primeira pergunta são apresentadas a seguir, na tabela A LM.

Tabela A LM – Resultados da pergunta I do primeiro questionário

VOCÊ GOSTA DE LER?	Nº	Colaboradores	%
Sim	10	Todos	100,0
Não	00	Nenhum	0,0
SOMA	10	Todos	100,0

40 Cf. Apêndice 1: Primeiro questionário de sondagem.

Observando as respostas, entendemos que o gosto pela leitura faz parte das preferências de todos os professores que colaboram com nossa pesquisa com LM, o que ratifica nossa assertiva da relevância da empatia docente no tocante à leitura para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de leitura. Com vistas a quantificar o gosto pela leitura dos professores colaboradores, a segunda pergunta visa a descobrir qual é a frequência de leitura desses docentes. As respostas a essa pergunta são apresentadas a seguir, na tabela B LM:

Tabela B LM – Resultados da pergunta II do primeiro questionário

FREQUÊNCIA DE LEITURA DOS PROFESSORES DE LM	Nº	Colaboradores	%
01 a 02 livros por semana	02	‘A’, ‘G’	20,0
01 a 02 livros por mês	05	‘B’, ‘D’, ‘F’, ‘H’, ‘J’	50,0
01 a 02 livros por semestre	02	‘E’, ‘I’	20,0
01 a 02 livros por ano	01	‘C’	10,0
TOTAL DE PROFESSORES	10		100,0

A partir dos dados verificados na tabela anterior, percebemos que os professores que colaboram com nossa pesquisa declaram dedicar um bom tempo de seu cotidiano à leitura, posto que 7 deles afirmam realizar a leitura de pelo menos 01 a 02 livros por mês, com 2, os professores ‘A’ e ‘G’, afirmando que o fazem semanalmente.

Ainda a partir dos dados oriundos da tabela anterior, percebemos que a maioria dos colaboradores possui uma baixa frequência de leitura, com 2, os docentes ‘E’ e ‘I’ afirmando ler de 01 a 02 livros por semestre, e o professor ‘C’, num universo total de 10, um único professor, afirmando ler de 01 a 02 livros por ano.

Com base nesses dados, verificamos que a leitura realmente faz parte do cotidiano da maioria dos professores que colaboram com nosso estudo.

No entanto, em se tratando de um trabalho voltado para a formação de alunos leitores, cabe aqui levantar um questionamento: por que será que profissionais que se intitulam formadores de leitores possuem uma frequência de leitura tão baixa, com um índice de apenas 01 a 02

livros lidos semestral ou anualmente, em se tratando de professores que devem incentivar o hábito de leitura por parte de seus alunos? A resposta à pergunta anterior poderá ser obtida posteriormente, em nossa análise dos resultados obtidos a partir de outras perguntas do questionário, ou no momento da análise dos dados coletados a partir de outros instrumentos de pesquisa. Na sequência apresentamos outra pergunta, que poderá fornecer subsídios para encontrarmos respostas ao questionamento que acabamos de levantar.

A terceira pergunta quer saber quais são as principais dificuldades dos professores enquanto leitores, ou seja, quais são os principais contratempos ou percalços encontrados por eles durante o processo de leitura. Para tanto, são marcados os três itens mais significativos por cada um dos colaboradores.

Os resultados dessa pergunta são encontrados na sequência, na tabela C LM.

Tabela C LM – Resultados da pergunta III do primeiro questionário

PRINCIPAIS DIFICULDADES DE LETURA DOS PROFESSORES DE LM	Nº	Colaboradores	%
Compreensão da língua em que está escrito o texto	00	Nenhum	00,0
Compreensão da linguagem no texto	03	‘G’, ‘H’, ‘I’	30,0
Compreensão do gênero textual	00	Nenhum	00,0
Problemas de cunho lexical (vocabulário)	01	‘B’	10,0
Problemas para realizar antecipações e inferências	02	‘C’, ‘D’	20,0
Outros: _____	03	‘E’, ‘F’, ‘J’	30,0
Não marcou nenhuma das respostas	01	‘A’	10,0
TOTAL DE PROFESSORES	10	Todos	100,0

Analisando os dados obtidos a partir da tabela anterior, percebemos que a linguagem textual configura-se como a maior das dificuldades encontradas pelos professores colaboradores durante a leitura enquanto leitores autônomos, posto que 3 deles, os docentes ‘G’, ‘H’ e ‘I’, afirmam ser esse o item que mais dificulta o processo de leitura, principalmente quando se trata de linguagem técnica, por eles considerada muito específica e restrita, segundo informações obtidas a partir dos protocolos verbais.

Além dessa dificuldade, o segundo quesito que mais incomoda os colaboradores no processo de leitura são problemas para realizar antecipações e inferências, uma vez que os colaboradores ‘C’ e ‘D’ afirmam ser esse o item mais problemático.

A partir desses dados, é conveniente lembrarmos que processos cognitivos como esses, de antecipações e inferências, são fundamentais para o sucesso da leitura, posto que permitem que o leitor crie expectativas e contraponha o novo, informação inédita a partir do texto, com o velho, aquilo que traz consigo, oriundo de seus conhecimentos prévios.

Ainda segundo os levantamentos teóricos já mostrados nesse trabalho, a valorização dos conhecimentos prévios do leitor é essencial para que consiga dar sequência ao processo de leitura (Cf. CORRÊA e CUNHA, 2006) e o momento mais propício para se realizar essa valorização dos conhecimentos prévios do leitor, daquilo que traz consigo mesmo antes de ler o texto proposto, é o que chamamos de pré-leitura. (Cf. KLEIMAN, 2004) Se durante essa fase inicial são ativados e valorizados tais conhecimentos prévios, o processo de leitura se desenrola de forma mais ágil e eficiente durante as outras fases. (Cf. MOIRAND, 1979; TEIXEIRA, 2005)

Cabe, então, levantar outro questionamento, que vai ao encontro dos levantados no início de nossa pesquisa sobre lacunas na formação docente dos professores que trabalham como formadores de leitores.

Será que professores que apresentam dificuldades para realizar antecipações e inferências enquanto leitores autônomos terão subsídios teóricos para fornecerem ferramentas que auxiliem seus alunos leitores a vencerem essas dificuldades?

A falta de conhecimento teórico por parte dos docentes, de estratégias e ferramentas que permitam que sejam realizados processos cognitivos como os abordados anteriormente, pode ser um grande percalço no processo de formação de leitores autônomos, posto que, uma vez que desconhecem a teoria, podem não ter como colocá-la em prática.

Cabe aqui ressaltar que, segundo seu protocolo verbal, a dificuldade para realizar antecipações e inferências é a maior de todas para o professor ‘C’, que afirma ler somente de

01 a 02 livros por ano, configurando-se enquanto barreira para a leitura desse profissional, podendo ser uma das respostas, ou ao menos parte dela, ao primeiro questionamento levantado nesse subitem, que quer saber por que a frequência de leitura dos docentes formadores de leitores é tão baixa.

Retornando à análise dos dados obtidos a partir da tabela C LM, encontramos a terceira maior dificuldade para concretizar o processo de leitura – problemas de cunho lexical, ou seja, problemas com o vocabulário apresentado no texto. O professor ‘B’ afirma ser essa sua principal dificuldade durante a leitura.

Até o momento, analisamos a maioria dos dados encontrados, oriundos as respostas de 6 professores. Os outros 4 docentes responderam da seguinte forma: 3 deles, os professores ‘E’, ‘F’ e ‘J’, afirmaram possuir outras dificuldades como disponibilidade de tempo livre e cansaço, e o professor ‘A’ não marcou nenhum item, afirmando em seu protocolo verbal não possuir dificuldades durante o processo de leitura com LM. Essa postura destoou das afirmações de todos os outros informantes.

Mas por que será que professores formadores de leitores não conseguem encontrar tempo livre para lerem, para colocarem em prática seus ensinamentos sobre leitura?

Será que sua jornada de trabalho é tão intensa devido aos baixos salários que são pagos aos docentes no Brasil, em geral, fazendo com que trabalhem além do adequado para terem uma vida equilibrada profissionalmente e pessoalmente?

O cansaço, que também é afirmado como sendo uma das maiores dificuldades durante a leitura, pode ser oriundo dessa sobrecarga de trabalho?

Podemos verificar se o acúmulo de trabalho é uma realidade na vida dos colaboradores mais adiante, por meio de perguntas que versam sobre o tema.

Fator interessante é verificar que um professor, o informante ‘E’, afirma ter outras dificuldades durante o processo de leitura, mas sem especificar quais seriam.

Os outros itens, que trazem diferentes dificuldades para o processo de leitura, como a compreensão da língua em que está o texto e problemas com o gênero textual, não são

marcados, deixando claro que os professores colaboradores não apresentam dificuldades no tocante a esses quesitos durante o processo de leitura.

A pergunta seguinte faz parte de um grupo de quatro perguntas, de quatro a sete, que buscam descobrir qual é o interesse dos docentes por seu aperfeiçoamento teórico enquanto formadores de leitores.

Assim, a quarta pergunta quer saber se os professores colaboradores com nossa pesquisa já participaram de algum evento ou curso que promovesse a formação de leitores.

Os resultados se encontram a seguir, na tabela D LM.

Tabela D LM – Resultados da pergunta IV do primeiro questionário

PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS OU CURSOS DE FORMAÇÃO DE LEITORES	Nº	Colaboradores	%
Já participei, mas não tenho mais interesse em participar	01	‘B’	10,0
Já participei e ainda tenho interesse em participar	06	‘A’, ‘E’, ‘F’, ‘G’, ‘H’, ‘J’	60,0
Nunca participei, mas tenho interesse em participar	03	‘C’, ‘D’, ‘I’	30,0
Nunca participei e não tenho interesse em participar	00	Nenhum	00,0
TOTAL DE PROFESSORES	10	Todos	100,0

A partir dos dados obtidos, verificamos que a maioria dos professores já participou de algum evento ou curso de formação de leitores e que tem o interesse em participar de outros. Isso demonstra que a busca pelo conhecimento teórico, por novidades no tocante à formação de leitores é uma constante na vida profissional desses docentes.

Somando-se a esse interesse, 3 dos participantes da pesquisa, os docentes ‘C’, ‘D’ e ‘I’, afirmam que nunca participaram de eventos ou cursos com o intuito de formar leitores, mas que têm vontade de participar.

Percebemos, então, que a grande maioria dos colaboradores, enquanto formadores de leitores, tem interesse na formação continuada sobre o tema.

Apesar de configurar a minoria, chama-nos a atenção o fato de haver um colaborador, o professor ‘B’, que afirma não ter mais interesse em participar de eventos ou cursos que

versem sobre a formação de leitores, mesmo afirmando já ter participado.

Cabe aqui levantar outro questionamento: por que será que um formador de leitores que ainda está na ativa, ou seja, ainda trabalhando para transformar seus alunos em leitores autônomos, não tem mais interesse em se atualizar ou em adquirir mais conhecimentos teóricos sobre o assunto?

Uma atitude como essa é no mínimo estranha, posto que, com o avanço tecnológico e midiático que faz parte de nosso cotidiano escolar, fica difícil não haver aperfeiçoamento, reciclagem teórica e didática que visem a ir ao encontro das necessidades dos alunos, principalmente do Ensino Médio regular, adolescentes que estão em constante modificação.

Será que existe a possibilidade de um educador, formador de leitores, pensar que é detentor absoluto de um conhecimento, por mais experimentado que seja enquanto profissional ou enquanto leitor de forma a pensar que não tenha mais necessidade de aprender?

De acordo com as considerações bakhtinianas sobre a linguagem⁴¹, enquanto docentes que trabalham com essa linguagem, a qual possui caráter dialógico, estamos inseridos em contextos socio-históricos e culturais e por eles somos influenciados, da mesma forma que cada um de nossos alunos leitores. Isso faz com que o discurso seja inédito, perpassado por muitas vozes e por outros discursos que permeiam nosso conhecimento de mundo.

Assim, sempre haverá novidades, sempre haverá algo novo a ser confrontado com o que já possuímos, com o conhecimento que já sabemos.

A pergunta seguinte, de número cinco, fazendo parte do grupo de quatro perguntas que visam a descobrir o interesse dos docentes no tocante a seu aperfeiçoamento teórico sobre a formação de leitores, quer especificar o tipo de evento ou curso do qual os professores que marcaram a opção 'SIM' à pergunta de número quatro participaram.

Foram aceitas uma ou mais opções como resposta, sendo que uma das opções disponíveis é a de especificar outro evento ou curso que não faça parte das fornecidas.

Os resultados obtidos a partir dessa pergunta estão na tabela E LM.

41 Cf. Bakhtin, 2003.

Tabela E LM – Resultados da pergunta V do primeiro questionário

EVENTO OU CURSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES	Nº	Colaboradores	%
Disciplina do Curso Superior	04	‘A’, ‘F’, ‘G’, ‘J’	57,1
Seminário, simpósio, palestra, colóquio ou mesa-redonda	04	‘A’, ‘F’, ‘G’, ‘J’	57,1
Curso livre de aperfeiçoamento ou aprofundamento acadêmico	04	‘B’, ‘E’, ‘G’, ‘H’	57,1
Outros: _____	00	Nenhum	00,0
TOTAL DE INFORMANTES	07	‘A’, ‘B’, ‘E’, ‘F’, ‘G’, ‘H’, ‘J’	100,0

Antes de analisarmos os dados oriundos da tabela anterior, faz-se necessário deixar claro que sete colaboradores respondem à pergunta de número cinco, os professores ‘A’, ‘B’, ‘E’, ‘F’, ‘G’, ‘H’ e ‘J’, posto que somente eles afirmam, na pergunta anterior, já terem participado de algum evento ou curso de formação de leitores. Além disso, é necessário deixar claro que é aceitável a marcação de mais de uma opção de resposta. Dessa forma, são doze as opções marcadas no total.

A partir do exposto, percebemos que há um equilíbrio no tipo de evento ou curso do qual participam os professores que colaboram com nossa pesquisa com LM, posto que mais da metade desses colaboradores afirma já ter participado de mais de um tipo de evento ou curso. Percebemos que os professores ‘A’, ‘F’ e ‘J’ afirmam que o contato com o tema da formação de leitores ocorreu em sua Graduação e em algum evento científico-acadêmico. Verificamos ainda que o professor ‘G’ afirma ter participado de eventos na Graduação, em seminários, simpósios, palestras, colóquios ou mesas-redondas e também em cursos livres.

Somente os professores ‘B’, ‘E’ e ‘H’ afirmam que o contato com o tema da formação de leitores ocorreu por meio de apenas cursos livres de aperfeiçoamento ou aprofundamento acadêmico.

Podemos afirmar com base nesses dados que o tema da formação de leitores está presente em boa parte dos momentos de formação acadêmico-científica dos docentes informantes que trabalham com LM.

Esse fato nos remete ao questionamento levantado no início de nossa pesquisa, retomado neste capítulo, sobre lacunas na formação dos docentes no tocante ao tema. Será que existem realmente?

Fica evidenciado, a partir dos dados obtidos, que os professores que colaboram com nossa pesquisa com LM afirmam que já tiveram algum tipo de instrução acadêmico-científica no tocante ao tema da leitura e da formação de leitores.

Na sequência, abordamos ainda a temática do interesse dos docentes por seu aperfeiçoamento teórico enquanto formadores de leitores, a pergunta de número seis é direcionada somente aos professores que respondem de forma negativa à questão de número quatro, ou seja, os que afirmam nunca terem participado de algum evento ou curso de formação de leitores. Seu principal objetivo é saber o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) esses professores nunca tiveram contato com essa temática em sua formação acadêmico-científica.

Os resultados dessa pergunta se encontram a seguir, na tabela F LM.

Tabela F LM – Resultados da pergunta VI do primeiro questionário

JUSTIFICATIVA PARA A NEGATIVA À QUESTÃO DE NÚMERO QUATRO	Nº	Colaboradores	%
Não me interessa mais pelo tema de leitura	00	Nenhum	00,0
Não me interessa pelo tema de formação de leitores	00	Nenhum	00,0
Não tenho tempo para participar	02	‘D’, ‘I’	66,6
Já conheço bastante sobre o tema, não sendo necessário que me intere mais sobre o assunto	00	Nenhum	00,0
Outros motivos: ‘não tive a oportunidade’	01	‘C’	33,3
TOTAL DE INFORMANTES	03	‘C’, ‘D’, ‘I’	100,0

Antes de analisarmos os dados, faz-se necessário deixar claro que somente três colaboradores respondem à pergunta de número seis, os professores ‘C’, ‘D’ e ‘I’, posto que afirmam, na pergunta de número quatro, nunca terem participado de algum evento ou curso de formação de leitores.

Dessa forma, o total de respostas à pergunta é de três.

Percebemos que os professores ‘D’ e ‘I’ afirmam não ter tempo para participarem de eventos ou cursos, configurando a maioria do total de respostas à pergunta de número seis. Sua asserção vai ao encontro da hipótese levantada no momento da análise dos dados obtidos a partir das respostas à terceira pergunta.

Naquele momento, afirmamos que o cansaço dos docentes poderia ser oriundo de uma sobrecarga de trabalho que muitas das vezes faz parte da realidade de professores no Brasil.

Uma vez que a maioria dos docentes afirma não ter tempo para investir em sua formação teórica, pode-se questionar, a exemplo do ocorrido anteriormente, o porque dessa falta de tempo, que pode mesmo ser oriunda da sobrecarga de trabalho.

O outro professor que respondeu à sexta pergunta, o informante ‘C’, afirma ainda não ter tido oportunidade de participar de algum evento ou curso de formação de leitores.

Lembramos que se trata do mesmo docente que afirma possuir dificuldades para realizar antecipações e inferências durante a leitura e que possui uma baixa frequência de leitura, 1 a 2 livros por ano.

Esse fato traz à tona, mais uma vez, o questionamento levantado anteriormente sobre as possíveis lacunas na formação dos docentes que colaboram com nossa pesquisa. Segundo esses dados, percebe-se que esse docente em especial não teve contato oficial com o tema da formação de leitores em sua formação científico-acadêmica. A falta de orientações teóricas concernentes à formação de leitores pode ser um dos motivos que fazem com que a frequência de leitura desse docente seja tão baixa.

Outro fator relevante, percebido quando comparamos os dados obtidos a partir das respostas às perguntas de números dois e seis, é o de que o docente ‘I’, que afirma ler somente de 01 a 02 livros por semestre, frequência de leitura por nós considerada muito baixa, em se tratando de um docente formador de leitores, afirma também não ter tempo para participar de eventos ou cursos.

Percebe-se, então, que a falta de tempo pode ser um fator dificultoso considerável para o processo de formação de leitores.

Na sequência, continuando no objetivo de verificar a importância dada pelos colaboradores a sua formação teórica com relação à formação de leitores, a sétima pergunta visa a descobrir até que ponto os professores investem ou recebem ajuda para investirem em seu aperfeiçoamento teórico e em sua formação leitora.

Os resultados dessa pergunta aparecem a seguir, na tabela G LM.

Tabela G LM – Resultados da pergunta VII do primeiro questionário

AJUDA E INCENTIVO PARA EVENTOS OU CURSOS	Nº	Colaboradores	%
Oriundos da Escola	03	‘A’, ‘D’ e ‘J’	30,0
Oriundos da Secretaria de Educação	03	‘E’, ‘F’, ‘J’	30,0
Oriundos da família ou amigos	00	Nenhum	00,0
Oriundos de agências de fomento à pesquisa	01	‘G’	10,0
Nunca recebidos	04	‘B’, ‘C’, ‘H’, ‘I’	40,0
TOTAL DE INFORMANTES	10	Todos	100,0

Analisando os resultados obtidos, percebemos que a maioria dos professores já recebeu algum tipo de auxílio para investirem em sua formação.

O informante ‘J’ afirma já ter recebido de mais de uma fonte, de sua escola e da Secretaria de Educação.

Dos sete professores que respondem à pergunta em questão de forma afirmativa, os docentes ‘A’, ‘D’ afirmam que o auxílio é oriundo da instituição de ensino onde trabalham.

Os professores ‘E’ e ‘F’ afirmam receberem ajuda da Secretaria de Educação à qual se vinculam.

O docente ‘G’, afirma ter recebido auxílio de agências de fomento à pesquisa.

Com base nesses dados, podemos afirmar que o tema da formação de leitores está ou já esteve em evidência na realidade da formação dos professores, posto que a oferta de cursos e eventos sobre o tema existe ou já existiu, assim como os incentivos para sua participação.

Além dos dados que acabamos de analisar, percebemos ainda que quatro professores, os

informantes ‘B’, ‘C’, ‘H’ e ‘I’, ainda não receberam nenhum tipo de incentivo ou ajuda para que participem de cursos ou eventos sobre o tema proposto.

Isso mostra que se faz necessário melhorar as políticas institucionais de fomento à formação continuada dos docentes em exercício, principalmente no que tange à formação de leitores.

Em se tratando de políticas institucionais, as três perguntas seguintes, de números oito, nove e dez, buscam descobrir informações concernentes às instituições de ensino onde os colaboradores trabalham.

Dessa forma, por meio da pergunta de número oito, podemos saber em quantas e em quais cidades trabalham cada um dos professores que colaboram com nossas pesquisas.

Cabe aqui lembrar que como é um dos pré-requisitos de nossa pesquisa, todos os colaboradores devem trabalhar em escolas de cidades do Estado do Rio de Janeiro.

Os resultados da pergunta de número oito se encontram a seguir, na tabela H LM.

Tabela H LM – Resultados da pergunta VIII do primeiro questionário

CIDADES ONDE TRABALHAM OS DOCENTES	Nº	Colaboradores	%
Em somente uma	03	‘A’, ‘E’, ‘F’	30,0
Em duas	07	‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘G’, ‘H’, ‘I’, ‘J’	70,0
Em três	00	Nenhum	00,0
Em quatro ou mais	00	Nenhum	00,0
TOTAL DE RESPOSTAS	10	Todos	100,0

Pelos dados obtidos, sabemos que a maioria dos docentes envolvidos em nossa pesquisa afirma que trabalha em mais de uma cidade. São os docentes ‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘G’, ‘H’, ‘I’ e ‘J’.

Somente três professores afirmam que trabalham em apenas uma cidade. São eles os informantes ‘A’, ‘E’ e ‘F’.

Percebemos, então, que o trabalho docente configura-se em uma jornada de deslocamentos

intermunicipais, posto que a maioria dos professores que colaboram com as pesquisas com LM trabalha em mais de uma cidade para completar sua jornada semanal.

Outro questionamento da pergunta de número oito é saber em quais cidades trabalham os professores.

Os resultados para essa questão estão no gráfico: ‘Cidades fluminenses onde trabalham os professores de LM’⁴².

Verifica-se que a maioria dos professores afirma que leciona na cidade de Barra Mansa, com sete dos dez informantes. São eles os professores ‘A’, ‘D’, ‘E’, ‘F’, ‘G’, ‘H’ e ‘I’.

As cidades de Barra do Piraí, Vassouras e Volta Redonda aparecem empatadas em segundo lugar.

Assim, três professores afirmam que trabalham em Barra do Piraí e em Vassouras. São os docentes ‘B’, ‘C’ e ‘J’.

Outros três, os professores ‘G’, ‘H’ e ‘I’, afirmam que lecionam em Volta Redonda.

Além desses, verificamos que o docente ‘D’ afirma que trabalha em Barra Mansa e em Itatiaia.

A seguir, continuando no intuito de descobrir informações sobre a jornada de trabalho dos docentes que colaboram com as pesquisas com LM, a nona pergunta busca saber em quantas instituições de ensino cada um trabalha.

Os resultados dessa pergunta estão dispostos na seguinte tabela.

Tabela I LM – Resultados da pergunta IX do primeiro questionário

ESCOLAS ONDE TRABALHAM OS DOCENTES	Nº	Colaboradores	%
Em apenas uma	01	‘A’	10,0
Em duas	07	‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘E’, ‘G’, ‘I’, ‘J’	70,0
Em três	01	‘F’	10,0
Em quatro ou mais	01	‘H’	10,0

42 Cf. Apêndice 3: Cidades fluminenses onde trabalham os professores de LM.

TOTAL DE RESPOSTAS	10	Todos	100,0
---------------------------	-----------	--------------	--------------

A partir da tabela em questão, percebemos que a maioria dos professores colaboradores com as pesquisas com LM afirma que trabalha em mais de uma escola.

Sete afirmam que trabalham em duas escolas. São eles os docentes ‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘E’, ‘G’, ‘I’ e ‘J’.

Apenas o professor ‘F’ afirma trabalhar em três escolas e somente o professor ‘H’ afirma lecionar em quatro ou mais instituições de ensino.

Percebemos, ainda, que apenas um professor, o informante ‘A’, afirma que trabalha em somente uma escola.

Analisando os dados obtidos, fica claro para nós que a jornada de trabalho desses docentes é realizada em variadas escolas, em diferentes comunidades escolares.

Comparando esses dados com aqueles analisados na oitava questão, percebemos que o trabalho desses dos informantes que trabalham com LM por vezes vai além das fronteiras municipais, posto que a maioria desses professores afirma que trabalha em mais de uma cidade.

Viagens, deslocamentos, diferentes comunidades escolares, variadas gestões institucionais, tudo isso pode dificultar o desempenho dos professores formadores de leitores enquanto leitores, posto que seu tempo ocioso, o qual pode ser dedicado ao entretenimento, à leitura e aos estudos, acaba se tornando reduzido.

Além disso, ao compararmos esses dados com aqueles obtidos a partir da sexta questão, percebemos que algumas das respostas elencadas naquele momento podem ser aqui ratificadas, ou ao menos justificadas, pois alguns dos professores afirmaram que não participaram ou participam de cursos ou eventos de formação leitora porque não dispõem de tempo para tanto.

Na sequência de nossa pesquisa, por meio da décima pergunta, visamos a descobrir se o trabalho com a leitura faz parte do cotidiano institucional das escolas onde os colaboradores

trabalham, bem como se esse trabalho é valorizado pelas instituições de ensino.

Os resultados obtidos a partir dessa pergunta se encontram a seguir, na tabela J LM.

Tabela J LM – Resultados da pergunta X do primeiro questionário

RELEVÂNCIA DO TRABALHO COM LEITURA PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	Nº	Colaboradores	%
É bastante valorizado, fazendo parte do Projeto Político-Pedagógico da escola	08	‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘E’, ‘F’, ‘G’, ‘H’, ‘J’	80,0
É valorizado parcialmente, posto que não há projetos específicos nessa área e cada professor desenvolve o tema a sua maneira	00	Nenhum	00,0
É pouco valorizado, ficando restrito ao trabalho dos professores de Língua Portuguesa	02	‘A’, ‘I’	20,0
Não é valorizado, pois não há projetos desenvolvidos sobre esse tema	00	Nenhum	00,0
TOTAL DE RESPOSTAS	10	Todos	100,0

Segundo os levantamentos feitos no capítulo de Fundamentação Teórica, quando há ambiente institucionalizado propício ao trabalho com a leitura, com o professor se sentindo incentivado a inovar, o processo de formação de leitores se torna mais significativo. (Cf. *PCN98*).

Essa assertiva se confirma a partir dos dados que estão na tabela acima, posto que todos os informantes afirmam que o trabalho com a leitura é valorizado pelas instituições de ensino onde lecionam.

No entanto, apesar de oito docentes afirmarem que o trabalho de formação de leitores consta dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas onde lecionam, o que comprova a relevância da leitura na formação dos alunos, percebemos que existem dois, os informantes ‘A’ e ‘I’, afirmando que a preocupação com o trabalho com a leitura existe em suas escolas, mas que se restringe a projetos desenvolvidos apenas pelos professores de LM – Língua Portuguesa.

Na sequência, direcionando o foco de nossas pesquisas para os alunos leitores, a décima primeira pergunta verifica se, para os informantes, seus alunos leitores gostam de ler.

Os resultados oriundos das respostas dos docentes se encontram na tabela seguinte.

Tabela K LM – Resultados da pergunta XI do primeiro questionário

SEUS ALUNOS GOSTAM DE LER?	Nº	Colaboradores	%
Sim, a maioria gosta de ler	02	‘I’, ‘J’	20,0
Mais ou menos, cerca da metade gosta de ler	02	‘F’, ‘G’	20,0
Não, a maioria não gosta	06	‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘E’, ‘H’	60,0
SOMA	10	Todos	100,0

Analisando os dados, percebemos que a maioria dos informantes, os docentes ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘E’ e ‘H’, afirma que seus alunos não gostam de ler. Além desses, outros dois, os professores ‘F’ e ‘G’, afirmam que somente cerca da metade de seus alunos gosta de ler.

Os outros dois, ‘I’ e ‘J’, são os únicos que afirmam que seus alunos gostam de ler. Percebe-se, dessa forma, que para a maioria dos docentes envolvidos nas pesquisas com LM, seus alunos, leitores em potencial, na verdade não são aficionados pela leitura.

Cabe aqui elucidar alguns questionamentos já levantados em nossa pesquisa:

Por que os alunos não gostam de ler?

Por que não demonstram interesse pela leitura, em geral?

Por que sentem tanta dificuldade para lerem textos?

Essas questões, abordadas anteriormente nos capítulos de Introdução e de Fundamentação Teórica (Cf. KLEIMAN, 2004) estão presentes, há bastante tempo, no cotidiano de docentes que trabalham com a formação de leitores.

O desinteresse discente pela leitura pode ser oriundo da(s) dificuldade(s) que encontram durante seu processo de formação enquanto leitores.

Entre outros fatores, a exposição a práticas que consideram a leitura enquanto processo único, de abordagem exclusiva, conforme as concepções ascendente e descendente tratadas no capítulo de Fundamentação Teórica (Cf. KATO, 1985), ou que veem na leitura apenas um pretexto para o trabalho de questões formais, distanciam o texto da realidade dos alunos. Seus interesses, anseios e necessidades não são considerados durante o processo, o que torna a

tarefa de ler um momento cansativo e difícil de ser realizado, por fornecer pouco ou nenhum significado.

Cabe aqui ressaltar, mais uma vez, que consideramos a leitura enquanto processo discursivo que utiliza a linguagem, com todo seu caráter dialógico (Cf. BAKHTIN, 2003), por meio do qual interagem participantes reais e fictícios, construídos ou não, cerceados por um contrato que demarca as personagens e os limites do discurso.

Entendemos que as aulas de leitura, o trabalho destinado à formação de leitores, devem considerar essa concepção de leitura como sendo básica para que haja sucesso em sua tarefa, pois de outra forma os resultados estão comprovadamente fadados a serem insuficientes e nada satisfatórios, como os dados obtidos a partir das respostas à pergunta analisada.

Com vistas a complementar os dados obtidos a partir das informações analisadas, na sequência, por meio da pergunta de número doze, buscamos descobrir a frequência de leitura dos alunos leitores, com base nas impressões que os colaboradores nos dão sobre a realidade de seus discentes.

Os resultados obtidos se encontram registrados na tabela abaixo.

Tabela L LM – Resultados da pergunta XII do primeiro questionário

FREQUÊNCIA DE LEITURA DOS ALUNOS DE LM	Nº	Colaboradores	%
A maioria lê assiduamente	01	‘J’	10,0
Mais ou menos, somente cerca da metade tem o hábito de ler	04	‘D’, ‘F’, ‘H’, ‘I’	40,0
A maioria não tem esse costume	05	‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘E’, ‘G’	50,0
TOTAL DE RESPOSTAS	10	Todos	100,0

Pelo que pode ser observado, a maioria dos informantes afirma que a leitura não faz parte dos hábitos cotidianos de seus alunos. Cinco professores, os informantes ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘E’ e ‘G’, afirmam que seus alunos não têm o costume de ler. Além disso, outros quatro informantes, os docentes ‘D’, ‘F’, ‘H’ e ‘I’, afirmam que somente metade dos discentes tem o

hábito da leitura.

Mais uma vez, confirmando os dados obtidos a partir da pergunta anterior, a minoria, somente um docente, afirma que percebe que seus alunos leem assiduamente.

Interessante é perceber que, ao invés de dois docentes, somente um professor, o informante ‘J’, manteve sua opinião, posto que o informante ‘I’, que havia afirmado que seus alunos gostam de ler, respondeu que somente metade tem o costume de ler assiduamente.

Essa realidade demonstra que os professores formadores de leitores em LM têm a percepção de que seus alunos não possuem o costume de ler. Mas por que isso acontece? Mais uma vez cabe aqui fazer alusão aos questionamentos levantados no item anterior, quando se viu que os alunos não gostam de ler.

Uma vez que a prática da leitura é algo que não traz prazer, que se torna difícil e incompreensível, os alunos acabam desistindo, posto que com o avanço tecnológico, com novas tecnologias de comunicação e informação surgindo a cada momento, existem outras atividades que se tornam mais interessantes do que a leitura. Atualmente, é muito mais fácil baixar da Internet um resumo comentado de um livro do que realizar a leitura na íntegra desse mesmo livro.

Defendemos que as práticas didáticas devem acompanhar os avanços tecnológicos, incorporando as novidades que surgem e estão à disposição dos professores, a fim de despertarem o interesse dos alunos pela leitura.

Seguindo esse raciocínio, na sequência, buscamos descobrir que tipo de texto os formadores de leitores afirmam que seus alunos gostam de ler.

Os resultados se encontram dispostos na tabela seguinte, oriundos das respostas à pergunta de número treze.

Tabela M LM – Resultados da pergunta XIII do primeiro questionário

TEXTOS QUE OS ALUNOS DE LM GOSTAM DE LER	Nº	Colaboradores	%
Livros de Literatura	03	‘F’, ‘H’, ‘J’	30,0
Revistas de fofoca, entretenimento, colunas sociais, moda etc.	10	Todos	100,0
Revistas de histórias em quadrinhos	02	‘I’, ‘J’	20,0

Jornais	01	‘J’	10,0
Outros: _____	00	Nenhum	00,0
TOTAL DE INFORMANTES	10	Todos	100,0

Antes de analisarmos os dados, faz-se necessário deixar claro que a marcação de mais de uma resposta é permitida para a décima terceira pergunta.

Ao analisarmos os dados, percebemos que todos os informantes afirmam que seus alunos gostam de ler revistas que abordem temáticas como fofoca, entretenimento, colunas sociais, moda, e outros assuntos do gênero.

Em segundo lugar, os textos preferidos pelos discentes, segundo os docentes ‘F’, ‘H’ e ‘J’, são os livros de Literatura.

Interessante é perceber, em anotação ao lado da resposta marcada, que o professor ‘F’ afirma que seus alunos leem livros de Literatura, no entanto essa prática se restringe a um número pequeno de alunos.

As histórias em quadrinhos e os jornais são outros gêneros textuais citados.

Os professores que mencionam esses gêneros, ‘I’ e ‘J’, são os mesmos que afirmam que seus alunos gostam de ler, e que pelo menos metade deles leem de forma assídua.

A partir desses dados, podemos afirmar que a preferência dos alunos é a temática que está voltada para a realidade, para as afeições de adolescentes, os quais gostam de liberdade, festas, lazer, vida social e entretenimento.

Além disso, percebemos que outros tipos de textos figuram no escopo de interesse dos alunos, o que possibilita uma variedade de opções que podem ser abordadas pelo professor formador de leitores em suas aulas de leitura com LM, enriquecendo-as, uma vez que os interesses, os anseios, as expectativas e as preferências dos alunos devem ser considerados durante todo o processo de formação de leitores, desde o planejamento das aulas de leitura, até a consolidação do processo. (Cf. JAUSS, 1978; SILVA, 1991; BARALO, 1999)

Na sequência, buscamos descobrir quais são as dificuldades que os professores

colaboradores percebem que seus alunos enfrentam durante o processo de leitura.

Os resultados obtidos a partir da pergunta de número quatorze se encontram a seguir, na tabela N LM.

Tabela N LM – Resultados da pergunta XIV do primeiro questionário

DIFICULDADES DE LETURA DOS ALUNOS DE LM	Nº	Colaboradores	%
Compreensão da língua em que está escrito o texto	02	‘A’, ‘I’	20,0
Compreensão da linguagem no texto	04	‘A’, ‘B’, ‘D’, ‘F’	40,0
Compreensão do gênero textual	02	‘A’, ‘F’	20,0
Problemas de cunho lexical (vocabulário)	06	‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘F’, ‘H’, ‘J’	60,0
Problemas para realizar antecipações, inferências e relações com seu conhecimento de mundo	07	‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘E’, ‘F’, ‘G’, ‘J’	70,0
Outros: _____	00	Nenhum	00,0
TOTAL DE INFORMANTES	10	Todos	100,0

Antes de analisarmos os dados oriundos da tabela, faz-se necessário deixar claro que mais de uma resposta marcada são aceitas por informante.

Percebemos, a partir dos dados, que a maior dificuldade que os professores percebem em seus alunos leitores está na realização de procedimentos cognitivos que um leitor experiente normalmente coloca em prática ao ler, quase que de forma inconsciente, como antecipações e inferências, lançando mão de seus conhecimentos prévios durante o processo da leitura.

Com sete dos dez professores, os informantes ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘E’, ‘F’, ‘G’ e ‘J’, afirmando que seus alunos enfrentam problemas para realizar esses procedimentos, evidencia-se a necessidade de um trabalho que forneça estratégias para que tais problemas sejam sanados.

É a partir da valorização dos conhecimentos prévios do aluno, da ativação daquilo que ele traz consigo, da abertura de um espaço para que sua voz, seus anseios, suas expectativas sejam considerados, que será possível construir sentido(s) no texto. (Cf. CORRÊA, 2005; CORRÊA e CUNHA, 2006)

Mais uma vez, fica evidente que a participação do professor na formação de leitores é fundamental para que o trabalho seja bem-sucedido, tornando-se eficiente e significativo para

os discentes.

No entanto, conforme questionamentos já levantados em nossa pesquisa, existem outros fatores que influenciam a formação de leitores. Entre esses fatores estão algumas questões institucionais, a participação da escola enquanto incentivadora do trabalho com a leitura e fornecedora de recursos que auxiliem o trabalho docente.

Retomamos, então, o foco sobre a instituição de ensino, a escola, dando ênfase para os recursos disponibilizados para o trabalho com a leitura.

A seguir, as perguntas de números quinze e dezesseis buscam saber quais são os recursos físicos e tecnológicos disponibilizados aos docentes, para seu trabalho de formação de leitores, bem como as dificuldades que enfrentam durante sua prática em sala de aula com o trabalho de formação de leitores em LM.

Primeiramente, analisamos os dados obtidos a partir da décima quinta pergunta, a qual, além de verificar quais são os recursos institucionais disponibilizados ao professor, busca saber com que frequência esses recursos são utilizados nas aulas de leitura.

Os resultados se encontram dispostos na tabela abaixo.

Tabela O LM – Resultados da pergunta XV do primeiro questionário

FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS INSTITUCIONAIS PARA O TRABALHO COM LEITURA	Nº	Colaboradores	%
Sempre, posto que em quase todas as aulas estão disponíveis	01	‘J’	10,0
Às vezes, quando há tempo disponível no planejamento	05	‘D’, ‘F’, ‘G’, ‘H’, ‘J’	50,0
Quase nunca, posto que não há tempo disponível	00	Nenhum	00,0
Nunca, pois não dá tempo	00	Nenhum	00,0
Nunca, pois não sei como utilizar	02	‘B’, ‘C’	20,0
Não há BIBLIOTECA disponível em minha escola	04	‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘I’	40,0
Não há VIDEOTECA disponível em minha escola	05	‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘F’, ‘I’	50,0
Não há SALA DE MULTIMÍDIA disponível em minha escola	05	‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘E’, ‘I’	50,0

TOTAL DE INFORMANTES	10	Todos	100,0
-----------------------------	-----------	--------------	--------------

Antes de procedermos à análise dos dados, faz-se necessário deixar claro que alguns dos informantes marcam mais de uma resposta à pergunta em análise.

A partir dos dados obtidos, percebemos que a utilização de recursos em aulas de leitura por parte dos formadores de leitores que colaboram com as pesquisas com LM não é uma constante, uma vez que mais da metade dos informantes, os docentes ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘E’, ‘F’ e ‘I’, afirma não existirem espaços e recursos tecnológicos disponibilizados para seu trabalho nas escolas onde lecionam.

Chama-nos atenção o fato de quatro docentes, os informantes ‘A’, ‘B’, ‘C’ e ‘I’, afirmarem que não existe biblioteca em suas escolas, espaço que consideramos fundamental para o trabalho de formação de leitores. Esse fato exigirá que esses docentes, por conta própria, no mínimo tenham que disponibilizar aos alunos as fontes de leitura, os textos que utilizarão em suas aulas.

Há ainda os informantes que atrelam o uso de recursos à disponibilidade de tempo em seu planejamento didático, afirmando utilizá-los às vezes. São eles os informantes ‘D’, ‘F’, ‘G’, ‘H’ e ‘J’. Tal assertiva vai ao encontro dos questionamentos levantados anteriormente, no momento da análise das perguntas três e seis, que versam sobre a sobrecarga de trabalho dos docentes e sua conseqüente falta de tempo ocioso.

Essa sobrecarga também foi verificada no momento de análise dos dados obtidos a partir das perguntas de números oito e nove, posto que a maioria dos informantes afirmou trabalhar em mais de uma escola e em mais de uma cidade.

Mesmo fazendo parte dos docentes que se deslocam entre municípios e escolas para exercerem sua função de formadores de leitores, o informante ‘J’ afirma que o uso de recursos é uma constante em suas aulas de leitura.

Os dados analisados confirmam a realidade dos problemas do ensino de leitura nas escolas brasileiras, abordados no capítulo de Fundamentação Teórica em consonância com as

considerações dos *PCN98* (BRASIL, 1998).

Problemas institucionais, falta de material e de recursos adequados ao trabalho de formação de leitores e professores desestimulados, desatualizados e despreparados são uma constante na realidade das escolas brasileiras.

O despreparo dos docentes pode ser ratificado pelos mesmos dados, posto que 2 informantes, os professores ‘B’ e ‘C’, afirmam que não utilizam recursos em suas aulas de leitura pelo fato de não saberem como fazê-lo, afirmando, em seus protocolos verbais, que se sentem despreparados e desatualizados quanto às novas tecnologias disponíveis ao trabalho docente.

Esse tema, das dificuldades e problemas enfrentados pelos docentes para colocarem em prática seu papel de formadores de leitores, é o tema central de nossa pesquisa a partir da pergunta de número dezesseis.

Assim, na sequência, encontramos os resultados obtidos a partir dos dados coletados por essa pergunta.

Tabela P LM – Resultados da pergunta XVI do primeiro questionário

DIFICULDADES PARA TRABALHAR COM A FORMAÇÃO DE LEITORES	Nº	Colaboradores	%
O desinteresse dos alunos	06	‘A’, ‘B’, ‘D’, ‘F’, ‘G’, ‘H’	60,0
A falta de oportunidade e apoio da instituição escolar	00	Nenhum	00,0
A ausência de conhecimentos teóricos sobre o assunto	01	‘C’	10,0
A falta de material e/ou infra-estrutura para apoiar o trabalho	05	‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘F’, ‘I’	50,0
Outras: ‘Indisciplina’	02	‘E’, ‘J’	20,0
TOTAL DE INFORMANTES	10	Todos	100,0

Muitas são as dificuldades elencadas em nossa pesquisa no tocante ao trabalho de formação de leitores. Os dados obtidos a partir da tabela P LM confirmam algumas delas. Mais uma vez, é necessário deixar claro que alguns dos informantes selecionam mais de uma

opção de resposta para a pergunta proposta.

Num universo de dez informantes, seis deles, os docentes 'A', 'B', 'D', 'F', 'G' e 'H', afirmam que a maior das dificuldades enfrentadas é o desinteresse dos alunos.

Fato interessante que pode justificar esse desinteresse é a segunda maior dificuldade; cinco informantes, os docentes 'A', 'B', 'C', 'F' e 'I', afirmam que a falta de material e de infraestrutura para apoiar o trabalho de formação de leitores é uma constante em suas aulas.

Cabe aqui levantar outro questionamento:

Será que a falta de material de apoio, de recursos e infra-estrutura adequados ao trabalho faz com que as práticas utilizadas se tornem repetitivas, obsoletas e ineficazes, fazendo com que as aulas de leitura sejam vistas como um momento cansativo, gerando o desinteresse e a indisciplina por parte dos alunos?

Essa é a terceira maior dificuldade encontrada pelos informantes. Dois deles, os professores 'E' e 'J', afirmam que a indisciplina também faz parte de sua rotina em sala de aula, prejudicando o processo de formação de leitores.

Além desses problemas, o professor 'C' afirma que a falta de conhecimentos teóricos sobre a formação de leitores é uma grande dificuldade para ele durante o processo. Esse dado, se comparado aos dados analisados em perguntas anteriores, confirma a hipótese que levantamos em nossa Dissertação da existência de uma lacuna na formação teórica dos docentes que trabalham com leitura, posto que o docente em questão afirmou em vários momentos desconhecer conceitos teóricos, não ter tido a oportunidade de participar de eventos que levantassem a temática e nunca ter recebido estímulo para que participasse de eventos do gênero, o que torna o processo de ensinar e de formar leitores mais complexo e difícil para esse profissional.

Esses dados mostram que ainda há muito a ser feito para que o trabalho de formação de leitores seja eficaz e atinja seus principais objetivos, posto que como o docente 'C', é possível que existam outros que necessitam de melhorias em sua formação.

Assim, é necessário que as políticas de incentivo à formação docente continuada sejam

melhoradas e ampliadas, e que o fornecimento e abastecimento de recursos materiais, físicos e tecnológicos, necessários para o apoio ao trabalho docente, seja uma constante na realidade institucional das escolas.

A última pergunta de certa forma resume as anteriores, pois busca saber qual a importância dada pelo professor à leitura em seu papel enquanto formador de leitores.

Os dados obtidos a partir das respostas dos informantes podem ser observados por meio do gráfico: ‘A importância da leitura para formadores de leitores em LM’⁴³.

Faz-se necessário, antes de analisarmos esses dados, deixarmos claro que as respostas foram abertas, ou seja, discursivas. Na tentativa de computar tais dados, o gráfico em questão foi construído.

Pelo que percebemos, para quatro dos informantes, os docentes ‘B’, ‘F’, ‘G’, ‘I’, é por meio da leitura que o aluno é despertado para o mundo, tendo a oportunidade de transformá-lo enquanto cidadão crítico.

Além disso, grande parte dos informantes, os docentes ‘A’, ‘C’, ‘D’, ‘E’, ‘G’ e ‘J’, afirma que a leitura é fundamental para o sucesso da formação discente e de total importância para seu trabalho docente.

Somente o informante ‘H’, um único professor num universo de dez, destaca a leitura enquanto facilitador para a aquisição de habilidades linguísticas como a produção textual e a ampliação lexical.

Na sequência de nossa pesquisa, analisamos os dados coletados por meio dos planejamentos didáticos elaborados pelos professores ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘E’, ‘F’, ‘G’, ‘H’, ‘I’ e ‘J’ para o trabalho com a leitura em LM.

4.1.2 Analisando planejamentos de aulas de leitura com LM

Neste item, fazemos a análise dos dados obtidos a partir do segundo instrumento de coleta que utilizamos em nossas pesquisas, os planejamentos didáticos elaborados pelos informantes

43 Cf Apêndice 4: A importância da leitura para formadores de leitores em LM.

para aulas de leitura em LM⁴⁴.

Lembramos que o público discente de todos os planejamentos que são analisados é formado exclusivamente por alunos do Ensino Médio regular.

Além disso, é importante ressaltar que o texto que serve de base para as aulas de leitura em LM é o poema drummondiano⁴⁵ especificado no subcapítulo 3.2 Seleção e coleta de dados.

Faz-se necessário deixar claro que aqui são elencados os pontos em comum entre os planejamentos. Dos pontos que destoam, são abordados somente os considerados relevantes para nosso estudo.

O primeiro quesito analisado são os objetivos propostos pelos professores que elaboram os planejamentos didáticos par aulas de leitura com LM.

Os dados obtidos estão dispostos na tabela seguinte.

Tabela Q LM – Objetivos dos planejamentos de aula em LM

OBJETIVOS DOS PLANEJAMENTOS EM LM	Nº	Colaboradores	%
Levar o aluno à autonomia na leitura, desenvolvendo sua capacidade crítica de interpretação de textos	01	‘G’	10,0
Produzir um texto com base no poema lido	02	‘C’, ‘J’	20,0
Interagir com o texto por meio do conhecimento de mundo	01	‘B’	10,0
Opinar sobre o texto lido	01	‘B’	10,0
Conhecer o autor do poema	02	‘A’, ‘F’	20,0
Desenvolver a leitura de textos literários	01	‘G’	10,0
Trabalhar as palavras (verificação lexical)	01	‘I’	10,0
Entender o contexto	01	‘C’	10,0
Planejamentos sem objetivos propostos	03	‘D’, ‘E’, ‘H’	30,0
TOTAL DE PLANEJAMENTOS	10	Todos	100,0

A partir dos dados, percebemos que dois professores, os informantes ‘C’ e ‘J’, propõem

44 Cf. Anexo 3: Planejamento do Professor ‘A’ para aulas de leitura com LM até Anexo 12: Planejamento do Professor ‘J’ para aulas de leitura com LM.

45 Cf. Anexo 1: Texto para aulas de leitura com LM.

em seus planejamentos a produção de um texto como objetivo da aula de leitura. Isso vai ao encontro dos dados verificados a partir das respostas à última pergunta do primeiro questionário. Naquele momento, um dos professores afirmou ser a leitura um facilitador para a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas, como ocorre no caso da proposta de produção textual. No entanto, é interessante observar que esse professor não é nenhum dos que agora propõem tal objetivo em seus planejamentos, tratando-se do docente 'H'. É curioso observar também que esse docente não propõe objetivos para sua aula, a exemplo do que ocorre com os docentes 'D' e 'E'.

Outro objetivo também proposto por dois informantes, os docentes 'A' e 'F', é o de fazer com que os discentes conheçam o autor do texto lido.

Na sequência, aparecem vários objetivos elencados uma única vez por algum dos dez planejamentos analisados. Dentre esses objetivos, destacamos os que consideramos importantes para o trabalho de ativação e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos leitores, o qual deve acontecer na fase da pré-leitura, primeiro momento do processo (Cf. KLEIMAN, 2004). São eles: 'entender o contexto', curiosamente proposto pelo docente 'C', que apresenta lacunas em sua formação docente no tocante ao trabalho com a formação de leitores; e 'interagir com o texto por meio do conhecimento de mundo', proposto pelo docente 'B'.

Além desses, merece destaque o objetivo proposto pelo docente 'B' que visa a fazer com que o aluno opine sobre o texto lido, por sugerir que exista um momento na aula para que o aluno possa manifestar-se, sendo ouvido, para que sua voz faça parte do discurso didático, o que vai ao encontro dos postulados bakhtinianos sobre a linguagem enquanto processo dialógico (Cf. BAKHTIN, 2003).

Encontramos ainda dois outros objetivos: 'trabalhar as palavras', voltado à verificação lexical, ou seja, o professor 'I' se propõe, em sua aula de leitura, a utilizar o texto como pretexto para o trabalho lexical; e 'levar o aluno à autonomia na leitura, desenvolvendo sua capacidade crítica de interpretação de textos', proposto pelo docente 'G'. Esse objetivo vai ao

encontro dos postulados vygotskyanos que afirmam a necessidade do acompanhamento do docente durante o processo de formação dos alunos, principalmente durante a fase chamada de ZDP, para que, percebendo as estratégias utilizadas pelo professor – leitor autônomo – possam imitá-las e se apropriar aos poucos delas até atingirem sua autonomia. (Cf. FOSNOT, 1998)

Dado interessante e preocupante é a ausência da proposta de objetivos verificada nos planejamentos dos docentes ‘D’, ‘E’ e ‘H’. Em se tratando de planos de aula, que visam a atingir um determinado alvo, a alcançar uma meta pré-estabelecida, a proposta de objetivos se torna praticamente esperada. Por que, então, docentes graduados, que têm formação pedagógica e mantêm contato com disciplinas didáticas, uma vez que cursaram Licenciatura Plena, não propõem objetivos em seus planejamentos de aula?

Essa pergunta elucida nossa preocupação com os dados obtidos. Esse fato pode nos revelar, no mínimo, um descuido ou a falta de conhecimentos teóricos que versem sobre o planejamento didático e a elaboração de aulas, indo ao encontro da hipótese levantada e comentada em nossa pesquisa sobre a ocorrência de lacunas na formação teórica docente.

Na sequência, analisamos alguns dados sobre as etapas dos planejamentos elaborados, por meio de variadas tabelas. A tabela a seguir traz os dados pertinentes à organização das aulas elaboradas, seguindo a nomenclatura adotada em nossa pesquisa para o processo de leitura.

Tabela R LM – Organização da aula de leitura em LM

ETAPAS DA AULA	Nº	Colaboradores	%
Pré-leitura	04	‘A’, ‘F’, ‘G’, ‘H’	40,0
Leitura	10	Todos	100,0
Pós-leitura	10	Todos	100,0
TOTAL DE PLANEJAMENTOS	10	Todos	100,0

A partir dos dados expostos, percebemos que todos os professores informantes que trabalham com LM dividem o processo de leitura em etapas, figurando na totalidade dos

planejamentos elaborados as etapas da ‘leitura’ e da ‘pós-leitura’.

A etapa inicial do processo, chamada de pré-leitura, considerada fundamental para as outras etapas, posto que é durante esse momento que os conhecimentos prévios do aluno-leitor devem ser considerados e ativados, a fim de conseguirem realizar processos cognitivos necessários à leitura de um texto (Cf. KLEIMAN, 2004), é verificada na minoria dos planejamentos elaborados, somente em quatro, propostos pelos docentes ‘A’, ‘F’, ‘G’ e ‘H’.

Esse dado importante vai ao encontro da hipótese levantada anteriormente sobre a existência de lacunas na formação teórica dos docentes no tocante ao trabalho com a pré-leitura.

Na sequência, visando a perceber como são desenvolvidas as etapas das aulas elaboradas, as tabelas seguintes apresentam os dados coletados sobre quais as atividades e estratégias de trabalho são propostas para cada uma dessas etapas.

A primeira dessas tabelas apresenta os dados relacionados à primeira fase, de ‘pré-leitura’.

Tabela S LM – Pré-leitura em LM

ATIVIDADES PROPOSTAS	Nº	Colaboradores	%
Pesquisa sobre o autor	03	‘A’, ‘F’, ‘G’	75,0
Pesquisa sobre o contexto sócio-histórico e cultural	02	‘A’, ‘F’	50,0
Pesquisa sobre o período literário	01	‘F’	25,0
Pesquisa sobre o título do poema	01	‘H’	25,0
Apresentação do livro <i>A rosa do povo</i>	01	‘G’	25,0
TOTAL DE PLANEJAMENTOS	04	‘A’, ‘F’, ‘G’, ‘H’	100,0

Analisando os dados coletados, percebemos que, dos informantes que consideram a pré-leitura em seus planejamentos, os docentes ‘A’, ‘F’, ‘G’ e ‘H’, três deles, os professores ‘A’, ‘F’ e ‘G’, propõem um trabalho de pesquisa sobre o autor do texto a ser lido como estratégia de trabalho.

A segunda proposta mais frequente, aparecendo nos planejamentos dos docentes ‘A’ e ‘F’, é a de uma pesquisa sobre o contexto sócio-histórico e cultural que envolve o texto a ser lido.

Na sequência, aparecem três outras estratégias propostas por informantes diferentes, a saber: a) o docente ‘F’ propõe pesquisas sobre o período literário no qual se insere o poema; o professor ‘H’ propõe pesquisar sobre seu título; c) e o professor ‘G’ propõe a apresentação da obra na qual está contido o poema.

A partir desses dados, percebemos que todas essas estratégias propostas para a fase de pré-leitura visam a formar e a ativar os conhecimentos prévios dos alunos leitores no tocante ao texto a ser lido na fase seguinte do processo.

A tabela seguinte traz os dados coletados sobre as estratégias e atividades de trabalho propostas para a segunda fase do processo, chamada por nós de ‘leitura’.

Tabela T LM – Leitura em LM

ATIVIDADES PROPOSTAS	Nº	Colaboradores	%
Leitura do texto (sem especificações)	02	‘I’, ‘J’	20,0
Leitura silenciosa	06	‘A’, ‘B’, ‘D’, ‘E’, ‘G’, ‘H’	60,0
Leitura compartilhada (professor e alunos)	07	‘A’, ‘B’, ‘D’, ‘E’, ‘F’, ‘G’, ‘H’	70,0
Leitura em grupos (alunos)	01	‘C’	10,0
Leitura de verificação lexical	06	‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘E’, ‘I’, ‘J’	60,0
Interpretação textual com debate	07	‘A’, ‘D’, ‘E’, ‘G’, ‘H’, ‘I’, ‘J’	70,0
TOTAL DE PLANEJAMENTOS	10	Todos	100,0

Antes de analisarmos os dados coletados a partir dessa tabela, é necessário lembrar que todos os planejamentos apresentam essa segunda fase do processo.

A segunda fase do processo de leitura é dedicada à leitura propriamente dita do texto proposto.

Dessa forma, a maioria das atividades propostas está composta por abordagens variadas de leitura. Entre elas, a mais recorrente, presente nos planejamentos dos docentes ‘A’, ‘B’, ‘D’, ‘E’, ‘F’, ‘G’ e ‘H’, é a de leitura compartilhada, ou seja, aquela que é realizada pelo professor e acompanhada pelos alunos, ou vice-versa.

Outra proposta, também encontrada em no planejamento de sete docentes, os informantes

‘A’, ‘D’, ‘E’, ‘G’, ‘H’, ‘I’ e ‘J’, é a da realização de uma leitura de interpretação textual com debate sobre o texto lido, momento no qual os alunos leitores podem manifestar suas impressões e considerações sobre o texto lido, proposta que vai ao encontro dos postulados bakhtinianos sobre o dialogismo e a linguagem polifônica, defendidos em nosso capítulo de Fundamentação Teórica (Cf. BAKHTIN, 2003).

A segunda proposta de trabalho mais verificada é a de leitura silenciosa, verificada nos planejamentos dos docentes ‘A’, ‘B’, ‘D’, ‘E’, ‘G’ e ‘H’.

Também sugerida por seis docentes, os informantes ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘E’, ‘I’ e ‘J’, encontramos a proposta de leitura para verificação lexical, ou seja, dedicada à busca de palavras desconhecidas com o uso de dicionários.

A atividade de leitura em grupos, momento que socializa as impressões dos discentes sobre o texto, é proposta somente por um professor, o docente ‘C’, aquele que manifestou dificuldades para trabalhar com a leitura em momentos anteriores de nossa pesquisa.

Encontramos ainda dois docentes, os informantes ‘I’ e ‘J’, propondo uma atividade de leitura do texto, sem serem especificadas as estratégias para que seja realizada tal atividade.

Fato interessante é saber que a atividade de interpretação textual proposta na segunda fase do processo, também aparece, em alguns planejamentos, na terceira fase, de pós-leitura.

Sobre essa fase, a tabela seguinte traz os dados coletados, especificando as estratégias e atividades de trabalho propostas pelos professores que colaboram com nossas pesquisas.

Tabela U LM – Pós-leitura em LM

ATIVIDADES PROPOSTAS	Nº	Colaboradores	%
Pesquisa sobre outros poemas	01	‘A’	10,0
Auto-avaliação	01	‘A’	10,0
Produção textual	07	‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘E’, ‘F’, ‘I’, ‘J’	70,0
Comparação textual	01	‘G’	10,0
Interpretação textual com debate	01	‘G’	10,0
Declamação do poema	01	‘H’	10,0
TOTAL DE PLANEJAMENTOS	10	Todos	100,0

A exemplo do ocorrido com a tabela anterior, faz-se necessário deixar claro, mais uma vez, que todos os planejamentos elaborados propõem atividades para a terceira fase do processo de leitura, por nós chamada de ‘pós-leitura’.

A partir dos dados coletados, verificamos que sete professores, os docentes ‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘E’, ‘F’, ‘I’ e ‘J’, propõem atividades de produção de texto a serem realizadas no terceiro momento de suas aulas de leitura.

Essa postura vai ao encontro da relevância dada por um dos professores, o informante ‘H’, à pergunta final do primeiro questionário que visava a descobrir qual era a importância da leitura para os docentes que trabalham com LM. Naquele momento, o informante em questão afirmou ser a leitura um facilitador para a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas, no caso a de produção textual.

Ao compararmos aqueles dados com os dados obtidos a partir da Tabela U LM – Pós-leitura em LM, percebemos, curiosamente, que o docente ‘H’ não está entre os professores que propõem a atividade de produção textual para sua aula de leitura.

As outras atividades propostas para essa terceira etapa, são verificadas em somente um planejamento analisado.

São elas:

- a) pesquisa sobre outros poemas, proposta pelo docente ‘A’;
- b) auto-avaliação, também proposta pelo docente ‘A’, a fim de verificar as impressões dos alunos sobre o que aprendem com a aula proposta;
- c) comparação do poema lido com outros textos propostos, proposta pelo docente ‘G’;
- d) interpretação textual com debate, também proposta pelo professor ‘G’, abrindo espaço para que os alunos manifestem suas impressões e considerações sobre o poema lido;
- e) e declamação do poema, proposta pelo docente ‘H’.

Além das etapas abordadas até aqui, alguns dos planejamentos propõem uma quarta etapa, dedicada a atividades extra-classe.

Na próxima tabela são apresentadas essas atividades propostas.

Tabela V LM – Atividades extra-classe em LM

ATIVIDADES PROPOSTAS	Nº	Colaboradores	%
Pesquisa sobre outros poemas drummondianos	02	‘A’, ‘H’	50,0
Declamação do poema pelo professor	01	‘B’	25,0
Verificação junto aos alunos sobre as dificuldades na leitura	01	‘G’	25,0
TOTAL DE PLANEJAMENTOS	04	‘A’, ‘B’, ‘G’, ‘H’	100,0

Antes de analisarmos os dados coletados, faz-se necessário deixar claro que somente quatro professores que trabalham com LM, os informantes ‘A’, ‘B’, ‘G’ e ‘H’, propõem atividades extras em seus planejamentos para aulas de leitura.

A partir dos dados coletados, percebemos a proposta de pesquisas sobre outros poemas do mesmo autor do texto. Os docentes que sugerem essas atividades são os informantes ‘A’ e ‘H’.

Além da atividade de pesquisa mencionada, é proposta outra atividade pelo docente ‘B’: a declamação do poema, a ser realizada pelo professor proponente.

Outra atividade proposta também por somente um docente, o informante ‘G’, visa a verificar quais são as dificuldades encontradas pelos discentes durante o processo da leitura do poema.

Essa atividade pode levar o aluno a perceber suas dificuldades no tocante à leitura, postura que é verificada nos leitores autônomos e auto-suficientes. Em se tratando desse tema, lembramos que a proposta de atividades que forneçam estratégias para que o aluno se torne autônomo enquanto leitor é por nós defendida em nossa pesquisa. Além de atividades, a valorização do conhecimento do aluno, de sua voz enquanto co-enunciador no processo de leitura é também fundamental, posto que também se configura enquanto atitude de um leitor autônomo.

Acerca da valorização dos conhecimentos que o aluno traz consigo, percebemos, ainda,

que somente quatro docentes, os informantes 'A', 'F', 'G' e 'H', propõem um momento para sua realização. A exemplo das considerações levantadas no capítulo de Fundamentação Teórica de nossa pesquisa, essa atividade é realizada durante a fase inicial do processo de leitura, a 'pré-leitura'.

Outra atividade, por nós considerada importante para a formação de leitores autônomos, é aquela que valoriza a voz dos alunos, que proporciona um momento para que coloquem suas considerações e impressões sobre o texto lido. Sobre esse tema, percebemos que a maioria, nove docentes, os informantes 'A', 'C', 'D', 'E', 'F', 'G', 'H', 'I' e 'J', sugere atividades de valorização da voz do aluno-leitor em seus planejamentos.

Sobre esse tema, e sobre outros que já foram abordados até aqui, na sequência, apresentamos as análises dos dados coletados a partir das técnicas de introspecção, terceiro instrumento de coleta de dados utilizado em nossas pesquisas.

4.1.3 Analisando os dados dos protocolos verbais com LM

Em nosso trabalho, já foram analisados os dados coletados a partir de questionários e planejamentos didáticos. Aqui, são expostos e analisados dados referentes aos trabalhos com LM coletados por meio das técnicas introspectivas, também conhecidas como protocolos verbais. (Cf. TAVARES, 1993; CORRÊA e NEIVA, 2000)

Antes de iniciarmos as análises, faz-se necessário deixar claro que abordamos somente os dados que consideramos relevantes para nosso estudo com LM, que enfatiza a importância da pré-leitura para o processo. Nossas análises estão baseadas no discurso gravado dos docentes colaboradores, dando ênfase para os dados que versem sobre a pré-leitura, o processo de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, momentos de valorização da voz discente e àqueles que, porventura, clareiem ou respondam a algum item que por ventura tenha ficado obscuro em nossas pesquisas até o momento.

Em se tratando de análises de discursos gravados, lançamos mão da transcrição dos trechos

pertinentes a nosso estudo, seguindo as orientações de Tavares (1993). É necessário ainda deixarmos claro que os nomes dos colaboradores são mantidos em sigilo, devido ao caráter científico de nossa pesquisa. Ao nos referirmos a eles, utilizamos a mesma nomenclatura usada até o momento, ou seja, cada um é chamado por uma letra que aparece entre aspas simples. O único nome que aparece escrito, também entre aspas simples, é o nosso, ‘Wagner’, enquanto pesquisador entrevistador.

Iniciamos nossas análises pelos protocolos verbais do docente ‘D’, dando especial ênfase a uma de suas considerações.

Esse colaborador, apesar de não propor em seu planejamento uma fase de pré-leitura que valorize os conhecimentos prévios do aluno, deixa claro que entende a leitura como processo no qual o leitor atua enquanto co-autor, posto que afirma, como pode ser visto no fragmento transcrito abaixo, que cada aluno, lendo com seriedade o texto, poderá ter uma interpretação única, diferente das de seus colegas.

‘D’: Primeiro buscarem ((referindo-se a seus alunos)) a compreensão do texto, o que cada um entendeu do texto, uma vez que todo texto literário ele... ele é subje subjetivo, né ((pausa rápida para pensar)) éh... cada aluno que ler vai sentir algo de forma diferente, isso se ler com seriedade, é claro, né.

Outro dado que nos chama atenção é a proposta de um debate, mesmo acontecendo após a leitura do texto. Na sequência, observamos as considerações do professor ‘D’ sobre essa proposta.

‘D’: E depois da das discussões, das colocações de cada um ((pausa para escrever)) buscaríamos aqui ((pausa rápida para pensar)) éh... retirar algo de moral do texto... ((pausa média para escrever))

‘Wagner’: Então depois da leitura ((pausa para respirar)) em voz baixa e da leitura em voz alta você tipo, você promo promoveria um debate?

‘D’: Isso, debate, já é o que eu escrevi aqui ((referindo-se ao planejamento escrito)). Né... e logo em seguida tiraríamos uma conclusão desse debate.

Percebemos que, para esse professor, o momento do debate é especial, pois dá voz a cada aluno, valoriza sua opinião e, como grupo, em conjunto com o docente, busca chegar a uma conclusão, analisa o texto de forma mais crítica, em busca de algum aspecto moral. Essa postura, de levar o aluno a analisar criticamente o texto, é uma das posturas que esperamos de um formador de leitores, pois vai ao encontro das considerações vygotskyanas que afirmam que o aluno passa pela ZDP com o auxílio de seu professor para então se apropriar do que está aprendendo e tornar-se auto-suficiente. (Cf. FOSNOT, 1998).

Além desses dados, percebemos que o docente ‘D’ tem consciência das dificuldades enfrentadas por seus alunos durante o processo de leitura. Sobre esse assunto, o fragmento transcrito a seguir traz suas considerações.

‘Wagner’: Quais seriam os possíveis problemas que você acha que poderiam ser verificados durante essa aula?

‘D’: É, em primei pro problema seria a reclamação do aluno em relação ao texto, ((referindo-se ao texto que fornecemos para os trabalhos com LM)) uma vez que, estando numa linguagem mais culta né, de um poema, poema a gente utiliza muito éh... o hipérbato, então o aluno ele vai o que, ele vai sentir dificuldade por ele não ter ((pausa rápida para pensar)) éh... costume o hábito de ler. [...]

‘Wagner’: Mais algum outro entrave ou problema?

‘D’: Eu acho que o maior problema é esse, Wagner, éh... o aluno ((pausa

devido a problemas na gravação)) na primeira dificuldade desistir, não prosseguir, justamente porque ele não tem o hábito da leitura, não tem o hábito, pode até ter um hábito de leitura, mas é aquilo que eu coloquei aqui ((referindo-se ao Primeiro Questionário de Sondagem que fornecemos a cada colaborador)) eles ((referindo-se aos alunos)) gostam de revistas o que, mais simples, revistas de fofoca, revistas de *Toda Teen* por exemplo né revistas assim, com uma linguagem coloquial, do cotidiano, e não essa linguagem mais culta, essa esse pensamento mais profundo que nós encontramos dentro de um poema.

‘Wagner’: Mas será que é só o hábito que falta, ou falta mais alguma coisa?

‘D’: É, o hábito e o querer, a boa vontade, né. Eu acho que é o principal motivo do do problema da leitura no país. É o hábito da leitura, ‘tá, e a boa vontade de superar essas dificuldades que o aluno não tem. Digamos que a tecnologia promove tudo muito fácil. Então eles ((referindo-se aos alunos)) estão acostumados a tudo muito fácil, é rápido, tem que ser rápido e fácil ao éh conseguir o objetivo. Quando d eles ((pausa rápida para pensar)) éh... enfrentam determinados éh... determinadas dificuldades que eles não conseguem sanar rapidamente, que que acontece ((pausa para respirar)) aí vem o que, o retrocesso, eles não querem continuar.

Fica claro que o professor ‘D’ prevê problemas que seus alunos enfrentarão se lerem o texto que propusemos para as aulas com LM, devido à linguagem literária apresentada, ao próprio gênero e a sua construção estilística, mas também destaca a falta de interesse, do hábito e da vontade de ler por parte dos alunos.

Outro ponto interessante que merece destaque é a afirmação de que as tecnologias, que por excelência são elaboradas e construídas para o bem-estar do homem, a nosso ver devendo ser

usadas como aliadas no processo de formação de leitores, acabam se tornando empecilhos por facilitarem demasiadamente a vida dos alunos, tornando-os preguiçosos e fazendo com que desistam frente às primeiras dificuldades.

Na sequência, analisamos alguns dados oriundos dos protocolos verbais do professor 'E'.

O primeiro ponto que nos chama atenção é o fato de que, por não haver momento inicial de pré-leitura em seu planejamento anteriormente elaborado, o professor em questão, após o contato com as palestras que ministramos sobre a relevância da pré-leitura e da ativação dos conhecimentos prévios para o processo, sua postura passa a ser outra, ou seja, ele passa a considerar uma etapa anterior à etapa da leitura do texto, propondo a realização de uma atividade que desperte o interesse dos alunos pelo tema do texto, abrindo espaço para um debate, momento de valorização não só dos conhecimentos que o aluno traz consigo, mas também de sua voz. O fragmento abaixo traz essas informações.

'Wagner': Eu gostaria que [...] me dissesse se modificaria alguma coisa no seu plano de aula. Se fosse modificar, o que seria e por que?

'E': Eu não sei se o que eu vou te dizer eu chamaria de modificação. Talvez eu eu eu eu eu te diga nesse momento que eu faria uma complementação ((afirmação em destaque)) de informação a respeito do meu ato e éh... nesse momento. Bom ((pausa rápida para pensar)) éh... a princípio eu disse que os alunos fariam uma leitura silenciosa. Isso ocorreria após ((afirmação em destaque)) eu ter feito uma introdução ((afirmação em destaque)), uma conversa ((afirmação em destaque)) ou éh... um despertar ((afirmação em destaque)) dos alunos para o tema que seria abordado nessa leitura. Então, a leitura silenciosa do do texto em si seria uma uma segunda ou... uma terceira fase ou momento dessa aula. Então, a princípio, eu chegaria conversando e despertando os alunos para o tema que futuramente eles trabalhariam.

‘Tá, então haveria uma intro vamos chamar de introdução. ((afirmação em destaque)) Haveria uma introdução do tema. Nós faríamos uma conversa, talvez informal, até que se chegasse a ao contato com o texto. A quando quando eles tiverem tivessem o contato com esse texto, nós já teríamos abordado éh oralmente sobre esse tema, sem necessariamente ser uma forma éh... já regular da aula, vamos dizer assim, né.

É interessante perceber a mudança na atitude docente. Após o contato com as palestras, o professor ‘E’ propõe um momento para debater com seus alunos a temática do texto que será lido na fase seguinte.

Outro ponto interessante, no tocante ao discurso do docente, é que ele faz questão de destacar as palavras e expressões que enfatizam essa mudança, como mostramos no fragmento que acabamos de analisar.

Ainda sobre os protocolos desse docente, consideramos importante destacar algumas das considerações que esse professor faz acerca dos conhecimentos que o aluno traz consigo. O fragmento transcrito a seguir nos mostra esses dados.

‘Wagner’: E [...] utilizaria qual tipo de recurso ma... pra fazer isso ((referindo-se ao debate com os alunos proposto após o contato com as palestras que ministramos)) somente a conversa oral ou algum outro recurso?

‘E’: Eu abordaria com eles ((referindo-se a seus alunos)) as nossas vivências, eu chamaria os alunos para as vivências, pra a partir daí a gente a num próximo passo fazer uma associação entre o que eles vivem e entre o meu objetivo né, de de início não estaria revelado, mas a intenção já estaria no ar. Para que eles trouxessem à tona as experiências deles e fo e... mais tarde, nu num próximo momento concretizarem ((expressão em destaque)) essas vivências associando ao

texto, à produção, ao que seria proposto.

‘Wagner’: Por que que [...] faria esse momento anterior aí a essa leitura silenciosa?

‘E’: Esse momento anterior à à leitura silenciosa?

‘Wagner’: É.

‘E’: Porque nenhum fato, nenhuma criação, nenhuma abordagem ela pode estar desvinculada ((expressão em destaque)) do que o aluno já traz consigo, né. A gente é um contexto, e esse contexto não pode ser desprezado ou deixado de lado. Ele tem que ser associado ((expressão em destaque)) ao que se quer fazer. Por isso traria à tona esse momento.

Percebemos que a visão desse docente sobre a importância do que o aluno traz consigo para a aula está de acordo com o que esperamos de um formador de leitores. Ele deixa claro que o aluno está inserido num dado contexto e que esse contexto deve ser valorizado, considerado pelo professor durante as etapas de sua aula. Tal assertiva vai ao encontro dos estudos bakhtinianos sobre dialogismo (Cf. BAKHTIN, 2003) e da visão discursiva da leitura por nós abordada anteriormente.

Na sequência, analisamos algumas das considerações oriundas dos protocolos verbais de outro docente que compartilha dessa visão do processo de leitura, o professor ‘G’.

‘G’: Éh... provavelmente eu penso que os alunos já iam começar a se questionar, o por que ler isso, por que saber disso já que os alunos do primeiro ano ((referindo-se à primeira série do Ensino Médio)) sempre se questionam. ((pausa rápida para pensar)) éh... então eu já... iria preparado, no caso pra... ((pausa rápida para pensar)) pra falar da importância desse tipo de leitura. ((pausa para pensar)) Então eu estenderia essa fala na pré-leitura ((pausa rápida para pensar)) talvez levando um texto ((pausa rápida para escrever)) apresentando um texto

((pausa para escrever)) jornalístico ((pausa para escrever)) sobre a situação ((pausa para escrever)) do trabalhador brasileiro ((pausa para escrever)) na década de publicação do livro ((referindo-se ao livro *La rosa do povo*, de Drummond, onde se encontra o poema *Áporo*, que fornecemos aos colaboradores para os trabalhos com LM)) porém deixando claro que é uma coisa que eu também durante a aula vou ter que ter claro em mente que é o fato de eu interpretar o poema dessa forma não significa que meus alunos ((pausa rápida para pensar)) éh... vão ter que interpretar, então, mesmo levando um texto que iria de encontro com ((entenda-se: iria ao encontro de)) com a minha interpretação ((pausa rápida para pensar)) éh... eu teria que ter muito cuidado para não dirigir a interpretação dos alunos já que a gente sabe que a maioria das vezes é isso que acontece, né, o discurso do especialista sempre dirigindo a interpretação dos alunos a aprendizes.

É interessante perceber que esse docente pensa muito antes de colocar suas palavras. Em vários momentos do fragmento analisado percebemos isso. É como se estivesse buscando a palavra mais adequada.

Além dessa observação, percebemos que para o professor ‘G’, a leitura é um processo que leva ao ineditismo, ou seja, o professor tem uma interpretação do texto lido e seus alunos poderão ter outras diferentes. Essa assertiva vai ao encontro da visão de leitura enquanto processo discursivo, que tem no leitor um co-autor, um produtor de sentidos, que variam de indivíduo a indivíduo. Cabe aqui ressaltar a visão de que o professor formador de leitores deve ser consciente desse fato e evitar conduzir a leitura de seus alunos, ou, ao menos, considerar as variadas possibilidades de interpretação que possam surgir de cada aluno, conforme deixa claro esse colaborador.

Outro fragmento dos protocolos verbais do professor ‘G’ que deixa explícita essa visão da

multiplicidade de interpretações na leitura é transcrito a seguir.

‘G’: Então, no final, a gente pode amarrar, éh... a interpretação do poema ainda oralmente na sala ((pausa rápida para pensar)) éh... escutando diferentes opiniões a ((pausa para pensar)) ainda mais, pela minha linha eu acredito que a que a leitura seja uma coisa e a interpretação seja uma coisa socialmente construída, então éh... eu espero que cada um vai levantar uma opinião diferente, mas éh... éh... a gente sabe também que em toda sala de aula, claro, quando os alunos participam, uma interpretação é mais aceita, né, pela ((pausa rápida para pensar)) pela comunidade. Então após o levantamento dos do da dos temas e das figuras, construir ((pausa para escrever)) oralmente ((pausa para escrever)) a interpretação do texto com a turma.

Além de entender que o processo de leitura é marcado socialmente, conforme as palavras do professor, ‘construído socialmente’, percebemos que existe mais um momento de valorização da voz do aluno, posto que esse docente se propõe a construir uma interpretação do texto por meio do diálogo, do debate, para que haja um consenso e que a ‘comunidade’ daquela sala de aula construa em conjunto essa interpretação. Essa também é uma postura que esperamos de um formador de leitores críticos e auto-suficientes.

Pelo que analisamos até aqui, percebemos que os colaboradores que trabalham com LM postulam momentos de valorização da voz de seus alunos para suas aulas e que a leitura, para alguns, está marcada socialmente e que a interpretação de cada aluno deve ser considerada, que o que cada um traz consigo, seus conhecimentos prévios, são importantes para o processo e não podem ser simplesmente descartados para dar voz à interpretações impositivas.

Após analisarmos os dados obtidos por meio das técnicas dos protocolos verbais, na sequência, elencamos e analisamos os dados coletados a partir do segundo questionário

respondido pelos professores colaboradores que formam leitores em LM.

4.1.4 O que muda nas aulas com LM a partir das novidades

Antes de iniciarmos nossas análises, faz-se necessário lembrar que nossas pesquisas lançaram mão de diferentes instrumentos de coleta de dados.

Iniciamos o levantamento de dados por meio da pesquisa bibliográfica (Cf. CERVO e BERVIAN, 1983), que nos trouxe o escopo teórico que serve de base para nosso trabalho. Além desse tipo de pesquisa, utilizamos a coleta de dados por meio de questionários sociolinguísticos, de planejamentos de aulas de leitura e das técnicas de introspecção.

Os dados coletados a partir das pesquisas com informantes que trabalham com LM já foram expostos e analisados, faltando apenas os que se originam do segundo questionário proposto⁴⁶.

Esses dados são analisados aqui, à luz das considerações teóricas que deixam clara que a leitura é um processo que acontece por etapas, sendo relevante para todo o processo a etapa inicial, chamada de pré-leitura (Cf. KLEIMAN, 2004), justamente por permitir que os conhecimentos que o aluno traz consigo, os conhecimentos prévios – linguísticos, discursivos e enciclopédicos, sejam ativados e valorizados, dando voz ativa aos discentes – leitores em formação, e proporcionando-lhes ferramentas para que adentrem no texto a ser lido de forma autônoma.

O segundo questionário de sondagem utilizado propôs quatro perguntas aos informantes.

A seguir, os dados coletados a partir das respostas dadas a cada uma delas são expostos em forma de tabelas, para facilitar sua leitura e compreensão, e analisados, por meio de considerações.

Lembramos ainda que cada informante responde ao questionário de forma individual, após ter contato com as palestras por nós ministradas que mostraram a relevância da fase inicial do processo de leitura para o processo em si, bem como da importância da ativação e da

46 Cf. Apêndice 2: Segundo questionário de sondagem.

valorização dos conhecimentos prévios dos alunos durante essa etapa. (Cf. TEIXEIRA, 2008)

Assim sendo, a primeira pergunta, cujos resultados estão dispostos na tabela a seguir, quer saber se após o contato com tais palestras o docente altera ou não alguma parte de seu planejamento de aula de leitura anteriormente elaborado.

Tabela W LM – Resultados da pergunta I do segundo questionário

VOCÊ FARIA ALGUMA ALTERAÇÃO EM SEU PLANEJAMENTO?	Nº	Colaboradores	%
Sim	09	‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘E’, ‘F’, ‘H’, ‘I’, ‘J’	90,0
Não	01	‘G’	10,0
TOTAL DE INFORMANTES	10	Todos	100,0

Pelos dados coletados, percebemos que, após o contato com as palestras que versaram sobre a importância da fase da pré-leitura para todo o processo de leitura, nove docentes, os informantes ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘E’, ‘F’, ‘H’, ‘I’ e ‘J’, ou seja, a grande maioria, propõem algum tipo de alteração em seu planejamento didático anteriormente elaborado.

Somente o docente ‘G’ não propõe alterações para seu planejamento anteriormente elaborado, após o contato com as palestras.

Na sequência, a segunda pergunta quer descobrir quais são as alterações propostas pelos informantes.

Os dados obtidos a partir das respostas estão dispostos na tabela seguinte.

Tabela X LM – Resultados da pergunta II do segundo questionário

ALTERAÇÕES PROPOSTAS	Nº	Colaboradores	%
Alguma alteração durante a fase de pré-leitura	03	‘A’, ‘F’, ‘H’	33,3
Alguma alteração durante a fase de leitura	01	‘F’	11,1
Alguma alteração durante a fase de pós-leitura	00	Nenhum	00,0
Acrescentar a fase de pré-leitura ao planejamento	06	‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘E’, ‘I’, ‘J’	66,6

A partir dos dados coletados, lembrando que nove dos dez informantes propõem alterações em seus planejamentos, percebemos que a grande maioria deles, os docentes 'B', 'C', 'D', 'E', 'I' e 'J', após o contato com as palestras que deixaram clara a relevância da fase da pré-leitura para o processo de leitura, passam a considerar essa fase, propondo como alteração que seja acrescentada a seus planejamentos de aulas de leitura com LM.

Além desse número significativo, que vai ao encontro dos questionamentos levantados por nossa dissertação, buscando descobrir se o professor formador de leitores em LM altera seu planejamento didático após o contato com as palestras sobre o tema da pré-leitura, considerando-a essencial para o processo, percebemos que são propostas outras alterações. Essas alterações não propõem acréscimos ao planejamento elaborado, mas mudanças em atividades anteriormente sugeridas. Dessa forma, os colaboradores 'A', 'F' e 'H' propõem alterações em seus planejamentos, sugerindo algum tipo de mudança em atividades propostas para a fase de pré-leitura. Eles afirmam que necessitam dar mais ênfase nos conhecimentos que os alunos trazem consigo, e ao contexto sócio-histórico e cultural que envolve o texto, além da vida do autor do mesmo.

Além dessa alteração, o docente 'F' sugere alterações em atividades a serem realizadas durante a fase de leitura. Ele sugere a realização de uma leitura para verificação lexical e de outro momento com leitura em voz alta, segundo ele, para dar mais valorização à voz do aluno.

Percebemos, aqui, uma possível interpretação que difere da nossa no tocante ao trabalho da valorização da voz do aluno. Faz-se necessário destacar, mais uma vez, que entendemos que valorizar a voz é uma tarefa que entende a linguagem enquanto processo discursivo, dialógico e polifônico (Cf. BAKHTIN, 2003). É dar ao aluno oportunidade de se manifestar enquanto co-enunciador do discurso produzido, para que participe ativamente dos momentos da aula, expressando sua opinião livremente, sem cerceamentos ou imposições.

Na sequência, buscamos descobrir os motivos pelos quais as alterações são propostas pelos informantes.

Assim, na tabela seguinte estão dispostos os dados coletados a partir dessa pergunta.

Tabela Y LM – Resultados da pergunta III do segundo questionário

MOTIVOS QUE JUSTIFICAM AS ALTERAÇÕES	Nº	Colaboradores	%
A pré-leitura é importante para se verificar os conhecimentos prévios do aluno	04	‘A’, ‘B’, ‘D’, ‘E’	44,4
A pré-leitura serve para despertar o interesse do aluno	04	‘E’, ‘H’, ‘I’, ‘J’	44,4
A pré-leitura é uma etapa que facilita a compreensão textual	02	‘F’, ‘I’	22,2
Não há justificativa	01	‘C’	11,1
TOTAL DE INFORMANTES	09	‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘E’, ‘F’, ‘H’, ‘I’, ‘J’	100,0

Antes de analisarmos os dados, faz-se necessário deixar claro que são nove os docentes que propõem alterações em seus planejamentos didáticos, sendo esse o total de informantes considerado na tabela. Analisando os dados coletados, percebemos que para quatro dos informantes que propõem alterações em seus planejamentos, os docentes ‘A’, ‘B’, ‘D’ e ‘E’, a pré-leitura possui importância para o processo por permitir ao professor verificar o que os alunos já sabem, o que eles trazem consigo sobre o texto, o autor, o contexto que os envolve e outros aspectos que possuem alguma relação com o texto. Esse mesmo número é também verificado para a justificativa que afirma ser a fase inicial do processo de leitura uma etapa que permite ao docente despertar o interesse do aluno pelo texto, motivando-o a participar do processo. Os docentes que justificaram suas alterações propostas dessa forma foram os informantes ‘E’, ‘H’, ‘I’ e ‘J’.

Além dessas, a outra justificativa, verificada a partir das respostas dos docentes ‘F’ e ‘I’, é a que afirma ser a pré-leitura uma etapa facilitadora da compreensão do texto.

Curioso é perceber que, mesmo a após o contato com as palestras que versam sobre a

importância da fase da pré-leitura para todo o processo de leitura, o docente ‘C’, apesar de propor alterações em seu planejamento, sugerindo a realização dessa fase inicial do processo, não deixa explícita por meio de respostas ao segundo questionário de sondagem o(s) motivo(s) para tal atitude. Mais uma vez, percebemos uma possível dificuldade no trato com questões teóricas pertinentes à formação de leitores por parte desse docente em especial.

Pelo que vimos até aqui, fica claro que a maioria dos docentes, após o contato com as palestras que tratam do tema da pré-leitura, toma ciência de sua importância para o processo, seja como momento de valorização dos conhecimentos prévios dos alunos leitores, facilitando a sequencial compreensão do texto, seja como etapa motivadora para as demais fases do processo de leitura. No entanto, pelo exposto na ‘Tabela W LM – Resultados da pergunta I do segundo questionário’, percebemos que nem todos os docentes propõem alterações em seus planejamentos. Assim, a quarta pergunta do segundo questionário visa a descobrir os motivos que fazem com que docentes não proponham alterações em seus planejamentos mesmo após o contato com as palestras que deixam clara a relevância da pré-leitura para o processo de leitura. Os dados coletados a partir das respostas dadas a essa pergunta estão dispostos na tabela a seguir.

Tabela Z LM – Resultados da pergunta IV do segundo questionário

MOTIVOS QUE JUSTIFICAM A AUSÊNCIA DE ALTERAÇÕES NOS PLANEJAMENTOS EM LM	Nº	Colaboradores	%
Já existe uma proposta de abordagem da pré-leitura no planejamento do professor	01	‘G’	100,0
Já existem atividades que visam a valorizar os conhecimentos prévios do aluno-leitor	01	‘G’	100,0
TOTAL DE INFORMANTES	01	‘G’	100,0

É necessário deixar claro que são consideradas as respostas de somente um dos informantes, o professor ‘G’, único que não propõe alterações em seu planejamento. Dessa forma, ao analisarmos os dados coletados, percebemos que não são propostas alterações, porque já existe um momento no planejamento em questão, considerado como pré-leitura, que

valoriza os conhecimentos prévios dos alunos leitores sobre o texto a ser lido.

Pelo exposto a partir da análise dos dados coletados por meio do segundo questionário proposto aos professores formadores de leitores em LM, percebemos que a maioria não possuía informações teóricas concernentes à pré-leitura, o que confirma a hipótese levantada em nossas pesquisas sobre a presença de lacunas na formação teórica dos docentes.

Além disso, fica claro que, uma vez preenchidas tais lacunas por meio do contato teórico com as palestras que trataram do assunto, todos os docentes que não consideravam a fase inicial do processo de leitura em seu planejamento didático passam a fazê-lo, enfatizando a importância da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos leitores durante essa fase, como maneira de motivar a participação discente, facilitar o acesso ao texto, a apreensão de sentidos e a consequente compreensão textual.

Na sequência, deslocamos a atenção do trabalho com LM para o trabalho voltado ao E/LE, também foco de nossa Dissertação. Para tanto, conforme apresentado nas análises do trabalho com LM, são apresentados e analisados a seguir os dados coletados, respectivamente, por meio das variadas técnicas de pesquisa e coleta utilizadas, a saber, questionários sociolinguísticos, planejamentos de aulas com E/LE, e os protocolos verbais sobre esses planejamentos.

4.2 Elaborando aulas de leitura com E/LE

Após a exposição e análise dos dados coletados sobre aulas de leitura em LM – Língua Portuguesa, enfocamos neste momento os dados oriundos das pesquisas em E/LE. Faz-se necessário aclarar que, conforme já exposto, todos os professores que colaboram com nossa pesquisa são graduados em Letras, e os que trabalham com a E/LE possuem Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola, além de serem formadores de leitores, trabalhando com alunos do Ensino Médio regular em escolas de cidades do Estado do Rio de Janeiro.

A seguir, expomos e analisamos os dados oriundos dos instrumentos de coleta de dados obtidos dos trabalhos voltados para o E/LE. A exemplo do que aconteceu com os trabalhos com LM, a fim de facilitar a visualização e a interpretação dos dados, cada professor que colabora com as pesquisas sobre E/LE é identificado por meio de uma letra entre aspas simples.

Dessa forma, temos os professores ‘K’, ‘L’, ‘M’, ‘N’, ‘O’, ‘P’, ‘Q’, ‘R’, ‘S’ e ‘T’ como colaboradores com os trabalhos com E/LE.

4.2.1 Conhecendo o perfil dos formadores de leitores em E/LE

O primeiro dos instrumentos de coleta de dados utilizado nos trabalhos com leitura em E/LE é um questionário sociolinguístico⁴⁷ que tem como objetivos conhecer o perfil leitor dos professores formadores de leitores em E/LE que colaboram com nosso trabalho, bem como a imagem que fazem de seus alunos do Ensino Médio regular, leitores em formação. Esse questionário é o mesmo proposto aos informantes que trabalham com LM – Língua Portuguesa. Para atingir esses objetivos, o questionário propõe dezessete perguntas.

As respostas são expostas uma a uma e os dados oriundos desse instrumento de pesquisa são computados e analisados a seguir.

A primeira pergunta, apesar de poder parecer óbvia por se tratar de verificação junto a formadores de leitores, busca saber se o colaborador que trabalha com E/LE gosta de ler. As respostas a essa primeira pergunta são apresentadas a seguir, na tabela A E/LE.

Tabela A E/LE – Resultados da pergunta I do primeiro questionário

VOCÊ GOSTA DE LER?	Nº	Colaboradores	%
Sim	10	Todos	100,0
Não	00	Nenhum	0,0
SOMA	10	Todos	100,0

47 Cf. Apêndice 1: Primeiro questionário de sondagem.

Observando as respostas, a exemplo do ocorrido com os professores formadores de leitores em LM, entendemos que o gosto pela leitura faz parte das preferências dos docentes de E/LE, que trabalham com leitura. Esse fato é importante, posto que, em se tratando de formadores de leitores, não se espera outra postura dos docentes frente ao processo de leitura. A segunda pergunta visa a descobrir a frequência de leitura desses docentes. As respostas a essa pergunta são apresentadas a seguir, na tabela B E/LE:

Tabela B E/LE – Resultados da pergunta II do primeiro questionário

FREQUÊNCIA DE LEITURA DOS PROFESSORES DE E/LE	Nº	Colaboradores	%
01 a 02 livros por semana	01	‘K’	10,0
01 a 02 livros por mês	07	‘L’, ‘M’, ‘N’, ‘Q’, ‘R’, ‘S’, ‘T’	70,0
01 a 02 livros por semestre	02	‘O’, ‘P’	20,0
01 a 02 livros por ano	00	Nenhum	00,0
TOTAL DE PROFESSORES	10	Todos	100,0

A partir dos dados verificados na tabela anterior, percebemos que os professores que colaboram com nossa pesquisa dedicam um bom tempo de seu cotidiano à leitura, posto que sete deles, os informantes ‘L’, ‘M’, ‘N’, ‘Q’, ‘R’, ‘S’ e ‘T’, afirmam realizar a leitura de 01 a 02 livros por mês, e o informante ‘K’ afirma ler de 01 a 02 livros por semana.

Esses dados vão ao encontro da postura leitora dos professores informantes das pesquisas com LM, posto que também verifica-se que para a maioria a leitura é uma atividade frequente em seu cotidiano.⁴⁸

Ainda a partir dos dados oriundos da tabela anterior, percebemos que a maioria dos colaboradores possui uma baixa frequência de leitura, com somente os docentes ‘O’ e ‘P’ afirmando ler de 01 a 02 livros por semestre.

Dessa forma, mais uma vez, verificamos que o perfil dos docentes colaboradores com nossa pesquisa que trabalham com E/LE está em consonância com o perfil dos que trabalham

48 Cf. Tabela B LM – Resultados da pergunta II do primeiro questionário.

com LM.

Com base nesses dados, percebemos que a leitura realmente faz parte do cotidiano da maioria dos professores que colaboram com nosso estudo, em ambas as línguas abordadas.

Na sequência, os dados oriundos da terceira pergunta são expostos e analisados.

Essa questão visa a descobrir quais são as principais dificuldades dos professores que trabalham com E/LE enquanto leitores; em outras palavras, quer saber quais são os principais contratempos ou percalços encontrados por eles durante o processo de leitura.

Os resultados dessa pergunta encontram-se na tabela seguinte.

Tabela C E/LE – Resultados da pergunta III do primeiro questionário

PRINCIPAIS DIFICULDADES DE LETURA DOS PROFESSORES DE E/LE	Nº	Colaboradores	%
Compreensão da língua em que está escrito o texto	01	‘L’	10,0
Compreensão da linguagem no texto	02	‘K’, ‘R’	20,0
Compreensão do gênero textual	01	‘L’	10,0
Problemas de cunho lexical (vocabulário)	03	‘P’, ‘Q’, ‘R’	30,0
Problemas para realizar antecipações e inferências	03	‘L’, ‘M’, ‘O’	30,0
Outros: ‘falta de tempo’	01	‘S’	10,0
Outros: ‘sono’	01	‘N’	10,0
Outros: ‘não possui dificuldades’	01	‘T’	10,0
Não marcou nenhuma das respostas	00	Nenhum	00,0
TOTAL DE PROFESSORES	10	Todos	100,0

Analisando os dados obtidos, percebemos diferenças entre esses dados, oriundos das pesquisas com E/LE, e daqueles que são advindos dos trabalhos com LM.

De certa forma, a escolha das maiores dificuldades aparece invertida quando comparamos os dados.

Para aqueles docentes, a principal dificuldade durante o processo de leitura era a linguagem textual, enquanto que para os docentes que trabalham com E/LE os maiores

contratempos repousam sobre problemas de cunho lexical, apontados pelos informantes ‘P’, ‘Q’ e ‘R’, e dificuldades para realizar antecipações e inferências, destacadas pelos docentes ‘L’, ‘M’ e ‘O’.

As dificuldades com a linguagem apresentada pelo texto, principal problema dos docentes que trabalham com LM, aparecem em segundo lugar, levantadas por somente dois docentes, os informantes ‘K’ e ‘R’.

Os problemas de cunho lexical surgem na sequência, apontados como principal dificuldade somente pelo docente ‘L’.

Outra diferença que verificamos é a de que uma das principais dificuldades dos formadores de leitores em E/LE, problemas para realizar antecipações e inferências, figura como a segunda maior dificuldade dos informantes de LM.⁴⁹

Além das dificuldades apresentadas, aparecem ainda as seguintes, levantada cada uma por um professor diferente nos questionários que trabalham com E/LE:

- a) compreensão da língua em que está escrito o texto, quando se trata de uma LE sobre a qual o docente não é proficiente, levantada pelo informante ‘L’;
- b) compreensão do gênero textual, também levantada pelo docente ‘L’;
- c) o sono, apontado pelo professor ‘N’, podendo ser entendido como sinônimo de cansaço;
- d) e a falta de tempo, apontada pelo professor ‘S’;

Interessante é perceber que existe um docente, o informante ‘T’, que afirma não possuir dificuldades durante o processo de leitura, mesmo sendo em uma LE.

Mais uma vez comparando esses dados com os coletados a partir dos trabalhos em LM, percebemos que os problemas do cansaço e da falta de tempo também fazem parte da realidade dos docentes que trabalham com E/LE.

Esse fato ratifica o questionamento levantado em nosso trabalho que repousa sobre a sobrecarga de trabalho docente.

A pergunta seguinte, buscando descobrir qual é o interesse dos docentes por seu

49 Cf. Tabela C LM – Resultados da pergunta III do primeiro questionário.

aperfeiçoamento teórico enquanto formadores de leitores, quer saber se os professores que trabalham com E/LE já participaram de algum evento ou curso que promovesse a formação de leitores.

Na sequência, são apresentados e analisados os dados oriundos das respostas obtidas a partir dessa pergunta.

Os resultados estão dispostos na tabela seguinte.

Tabela D E/LE – Resultados da pergunta IV do primeiro questionário

PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS OU CURSOS DE FORMAÇÃO DE LEITORES	Nº	Colaboradores	%
Já participei, mas não tenho mais interesse em participar	00	Nenhum	00,0
Já participei e ainda tenho interesse em participar de outros	08	‘K’, ‘L’, ‘M’, ‘N’, ‘O’, ‘P’, ‘Q’, ‘S’	80,0
Nunca participei, mas tenho interesse em participar	02	‘R’, ‘T’	20,0
Nunca participei e não tenho interesse em participar	00	Nenhum	00,0
TOTAL DE PROFESSORES	10	Todos	100,0

Analisando os dados, verificamos que, a exemplo do ocorrido com os professores de LM⁵⁰, a maioria dos docentes que trabalham com E/LE afirma já ter participado de algum evento ou curso de formação de leitores e que tem o interesse em participar de outros. São oito, os informantes ‘K’, ‘L’, ‘M’, ‘N’, ‘O’, ‘P’, ‘Q’ e ‘S’.

Isso demonstra que a busca pelo conhecimento teórico sobre a formação de leitores também é uma constante na vida profissional desses docentes.

Os outros dois, os professores ‘R’ e ‘T’, afirmam que também têm interesse na participação de eventos do tipo, mesmo que ainda não tenham participado.

Esse fato vai ao encontro do observado com os professores que trabalham com LM, posto que três deles, os docentes ‘C’, ‘D’ e ‘I’, respondem da mesma forma.

50 Cf. Tabela D LM – Resultados da pergunta IV do primeiro questionário.

Percebemos, então, que, mesmo enfrentando dificuldades ou mesmo já tendo vivenciado experiências formadoras no tocante ao tema da leitura, o interesse pela atualização e formação continuada sobre essa temática está presente na vida dos docentes que colaboram com nossa pesquisa.

Ainda no intuito de descobrir o interesse dos docentes no tocante a seu aperfeiçoamento teórico sobre a formação de leitores, a quinta questão tem o objetivo de especificar o tipo de evento ou curso do qual os professores que marcaram a opção ‘SIM’ à pergunta de número quatro participaram.

Faz-se necessário deixar claro que foram aceitas uma ou mais opções como resposta, sendo que uma das opções disponíveis era a de especificar outro evento ou curso que não fizesse parte das fornecidas.

Os resultados obtidos a partir dessa pergunta estão dispostos a seguir, na tabela E E/LE – Resultados da pergunta V do primeiro questionário.

Tabela E E/LE – Resultados da pergunta V do primeiro questionário

EVENTO OU CURSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES	Nº	Colaboradores	%
Disciplina do Curso Superior	01	‘K’	14,2
Seminário, simpósio, palestra, colóquio ou mesa-redonda	06	‘K’, ‘N’, ‘O’, ‘P’, ‘Q’, ‘S’	85,7
Curso livre de aperfeiçoamento ou aprofundamento acadêmico	04	‘K’, ‘L’, ‘M’, ‘S’	57,1
Outros: _____	00	Nenhum	00,0
TOTAL DE INFORMANTES	08	‘K’, ‘L’, ‘M’, ‘N’, ‘O’, ‘P’, ‘Q’, ‘S’	100,0

Antes de analisarmos os dados, faz-se necessário deixar claro que são oito os colaboradores que respondem de forma afirmativa à pergunta de número cinco e que foi aceita a seleção de mais de uma resposta.

A partir dos dados expostos, percebemos que, diferentemente do ocorrido com os

informantes que trabalham com LM⁵¹, a maioria dos professores que trabalham com E/LE, os docentes ‘K’, ‘N’, ‘O’, ‘P’, ‘Q’ e ‘S’, afirma que participou de algum evento ou curso de tipo científico, como seminário, simpósio, palestra, colóquio ou mesa-redonda.

Na sequência, aparece algum tipo de curso livre de aperfeiçoamento ou de aprofundamento acadêmico como resposta para os informantes ‘K’, ‘L’, ‘M’ e ‘S’.

É interessante perceber ainda que, além das opções mencionadas anteriormente, o docente ‘K’ afirma também ter tido contato com o tema da formação de leitores por meio de disciplina de seu Curso Superior.

Podemos afirmar, com base nesses dados, que o tema da formação de leitores está presente em boa parte dos momentos de formação acadêmico-científica dos docentes que colaboram com as pesquisas com E/LE.

A seguir, abordamos a sexta pergunta, que também se refere ao interesse dos docentes por seu aperfeiçoamento teórico enquanto formadores de leitores.

Essa pergunta é direcionada somente aos professores que afirmam que nunca participaram de algum evento ou curso de formação de leitores.

Seu principal objetivo é saber o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) esses professores nunca tiveram contato com essa temática em sua formação acadêmico-científica.

Os resultados se encontram na tabela abaixo.

Tabela F E/LE – Resultados da pergunta VI do primeiro questionário

JUSTIFICATIVA PARA A NEGATIVA À QUESTÃO DE NÚMERO QUATRO	Nº	Colaboradores	%
Não me interessa pelo tema de leitura	00	Nenhum	00,0
Não me interessa pelo tema de formação de leitores	00	Nenhum	00,0
Não tenho tempo para participar de eventos ou cursos	00	Nenhum	00,0
Já conheço bastante sobre o tema, portanto, não é necessário que me intere mais sobre o assunto	00	Nenhum	00,0
Outros motivos: ‘não tive a oportunidade’	02	‘R’, ‘T’	100,0

51 Cf. Tabela E LM – Resultados da pergunta V do primeiro questionário.

TOTAL DE INFORMANTES	02	‘R’, ‘T’	100,0
-----------------------------	-----------	-----------------	--------------

Antes das análises dos dados coletados, faz-se necessário deixar claro que somente dois informantes, os professores ‘R’ e ‘T’, respondem a essa pergunta, posto que somente eles afirmam, na pergunta de número quatro, nunca terem participado de algum evento ou curso de formação de leitores.

A partir dos dados coletados, esses informantes afirmam ainda não terem tido a oportunidade de participarem de algum curso ou evento que envolva a leitura.

Comparando esses dados com os coletados nas pesquisas com LM⁵², percebemos que o maior empecilho para aqueles docentes era a falta de tempo, seguido da ausência de oportunidades.

Assim, percebemos que, tanto em LM quanto em E/LE, o tempo e as oportunidades são fatores preponderantes no processo de formação dos docentes que colaboram com nosso trabalho no tocante à temática da leitura.

Na sequência, expomos os dados coletados a partir da sétima pergunta que visa a descobrir até que ponto os professores investem ou recebem ajuda para investirem em seu aperfeiçoamento teórico e em sua formação leitora.

Os resultados da pesquisa aparecem a seguir, na tabela G E/LE.

Tabela G E/LE – Resultados da pergunta VII do primeiro questionário

AJUDA E INCENTIVO PARA EVENTOS OU CURSOS	Nº	Colaboradores	%
Oriundos da Escola	03	‘N’, ‘O’, ‘P’	30,0
Oriundos da Secretaria de Educação	00	Nenhum	00,0

52 Cf. Tabela F LM – Resultados da pergunta VI do primeiro questionário.

Oriundos da família ou amigos	00	Nenhum	00,0
Oriundos de agências de fomento à pesquisa	02	‘K’, ‘Q’	20,0
Nunca recebidos	05	‘L’, ‘M’, ‘R’, ‘S’, ‘T’	50,0
TOTAL DE INFORMANTES	10	Todos	100,0

Comparando os dados coletados com aqueles oriundos das pesquisas com LM,⁵³ percebemos que a realidade é diferente com os docentes que trabalham com E/LE, posto que somente a metade desses professores afirma que já recebeu algum tipo de auxílio em sua formação.

Três deles, os informantes ‘N’, ‘O’ e ‘P’, afirmam que receberam ajuda de sua escola. Outros dois, os docentes ‘K’ e ‘Q’, afirmam que o auxílio veio de agências de fomento à pesquisa, sem especificá-las.

Com os professores de LM a realidade mostrada foi diferente, posto que a maioria, sete docentes, afirmou já ter recebido algum tipo de auxílio.

Percebemos, ainda, que cinco docentes, os informantes ‘L’, ‘M’, ‘R’, ‘S’ e ‘T’, afirmam claramente que nunca receberam qualquer tipo de incentivo ou ajuda concernente a sua formação.

Apesar de confirmarmos que a oferta de cursos e eventos sobre o tema da leitura é uma realidade na vida da maioria dos docentes que colaboram com nossas pesquisas, percebemos que o incentivo, o fomento, ainda não alcança a todos, o que mostra, conforme já mencionado aqui, que se faz necessário melhorar as políticas institucionais de fomento à formação continuada dos docentes que trabalham tanto com LM quanto com LE, principalmente no que tange à formação de leitores.

No tocante ao tema das instituições, a pergunta a seguir, de número oito, quer saber em quantas e quais cidades trabalham cada um dos professores que colaboram com as pesquisas com E/LE.

Cabe aqui relembrar que como um dos pré-requisitos de nossa pesquisa, todos os

53 Cf. Tabela G LM – Resultados da pergunta VII do primeiro questionário.

colaboradores devem trabalhar em escolas de cidades do Estado do Rio de Janeiro.

Os resultados da pergunta de número oito se encontram a seguir, na tabela H E/LE.

Tabela H E/LE – Resultados da pergunta VIII do primeiro questionário

CIDADES ONDE TRABALHAM OS DOCENTES	Nº	Colaboradores	%
Em somente uma	04	‘L’, ‘M’, ‘N’, ‘R’	40,0
Em duas	05	‘K’, ‘Q’, ‘S’, ‘T’	50,0
Em três	01	‘P’, ‘O’	10,0
Em quatro ou mais	00	Nenhum	00,0
TOTAL DE RESPOSTAS	10	Todos	100,0

Pelos dados obtidos, sabemos que a maioria dos docentes envolvidos em nossa pesquisa trabalha em mais de uma cidade, posto que seis afirmam trabalharem pelo menos duas. Os docentes ‘K’, ‘Q’, ‘S’ e ‘T’, afirmam que lecionam em duas cidades distintas e os professores ‘P’ e ‘O’, em três.

Esses dados vão ao encontro daqueles dados coletados a partir das pesquisas com LM⁵⁴.

No entanto, percebemos ainda que, no tocante aos informantes que trabalham com E/LE, o número de professores que afirma trabalhar em somente uma escola excede o número coletado a partir dos dados dos professores que trabalham com LM.

Naquele momento de nossa pesquisa, verificamos que eram três os docentes que afirmavam trabalhar em somente uma escola, os informantes ‘A’, ‘E’ e ‘F’. Agora, verificamos que os docentes ‘L’, ‘M’, ‘N’ e ‘R’ são os quatro colaboradores que trabalham com E/LE que afirmam que lecionam em somente uma única escola.

Mesmo com esse aumento no índice de trabalho em somente uma cidade, continuamos percebendo que o trabalho docente configura-se em uma jornada cansativa, de deslocamentos intermunicipais, o que toma tempo que poderia ser dedicado a outros afazeres e ao ócio.

Ainda a partir da oitava pergunta, conseguimos saber em quais cidades fluminenses

54 Cf. Tabela H LM – Resultados da pergunta VIII do primeiro questionário.

trabalham os professores de E/LE⁵⁵.

Verificamos que a maioria dos professores que trabalham com E/LE leciona na cidade de Barra Mansa, a exemplo do que acontece com os docentes que colaboram com as pesquisas com LM. São oito os professores que lecionam nessa cidade: os informantes ‘K’, ‘L’, ‘M’, ‘N’, ‘O’, ‘P’, ‘R’ e ‘S’.

Também em segundo lugar aparece a cidade de Volta Redonda, com quatro docentes afirmando que lecionam em alguma escola localizada nesse município. São eles os informantes ‘K’, ‘O’, ‘P’ e ‘Q’.

Na sequência, o destino de trabalho mais verificado foi a cidade de Piraí, com os docentes ‘Q’ e ‘S’ afirmando que lá trabalham.

Os outros casos são distribuídos entre as cidades de Pinheiral, Porto Real, Rio de Janeiro – Capital do Estado, e Niterói, destino de trabalho dos respectivos professores: ‘P’, ‘O’, e o professor ‘T’ trabalhando nas duas últimas cidades mencionadas.

Ainda sobre a jornada de trabalho dos docentes que colaboram com as pesquisas em E/LE, na sequência, a pergunta de número nove busca saber em quantas instituições de ensino cada um trabalha.

Os resultados dessa pergunta estão dispostos na seguinte tabela.

Tabela I E/LE – Resultados da pergunta IX do primeiro questionário

ESCOLAS ONDE TRABALHAM OS DOCENTES	Nº	Colaboradores	%
Em apenas uma	03	‘L’, ‘M’, ‘N’	30,0
Em duas	02	‘K’, ‘O’	20,0
Em três	04	‘Q’, ‘R’, ‘S’, ‘T’	40,0
Em quatro ou mais	01	‘P’	10,0
TOTAL DE RESPOSTAS	10	Todos	100,0

A partir da tabela em questão, a exemplo do que acontece com os docentes que trabalham

55 Cf. Apêndice 5: Cidades fluminenses onde trabalham os professores de E/LE.

com LM⁵⁶, percebemos que a maioria dos professores informantes nas pesquisas com E/LE, leciona em mais de uma escola.

Quatro docentes, os informantes ‘Q’, ‘R’, ‘S’ e ‘T’, afirmam que trabalham em três escolas. Os docentes ‘K’ e ‘O’ afirmam que lecionam em duas escolas e o informante ‘P’, em quatro ou mais instituições de ensino.

Somente os três outros, os docentes ‘L’, ‘M’ e ‘N’, afirmam que lecionam em apenas uma escola.

Mais uma vez, percebemos que a jornada de trabalho docente é árdua e cansativa, posto que envolve o deslocamento não só intermunicipal, mas também entre variadas instituições de ensino.

Esse fato, conforme já mencionado, pode prejudicar o rendimento e a dedicação do professor, devido ao acúmulo de tarefas, à escassez de tempo e ao cansaço que enfrenta.

Podemos aqui levantar outros questionamentos.

Por que os professores, tanto de LM quanto de E/LE, precisam se deslocar entre variadas escolas e até municípios, tornando mais cansativa e estressante sua tarefa?

Será que os salários que são oferecidos pelas jornadas em uma única instituição de ensino não são suficientes para sua manutenção?

Esse é um problema que é recorrente há vários anos em nosso país.

Daí, mais uma vez, ressaltamos a necessidade do investimento na melhoria das políticas salariais e de incentivo à formação continuada dos professores.

Ainda com o foco na instituição de ensino, por meio da décima pergunta, queremos saber se o trabalho com a leitura faz parte do cotidiano institucional das escolas onde os colaboradores que trabalham com E/LE lecionam, bem como se esse trabalho é por elas valorizado.

Os resultados obtidos a partir dessa pergunta se encontram na tabela a seguir.

56 Cf. Tabela I LM – Resultados da pergunta IX do primeiro questionário.

Tabela J E/LE – Resultados da pergunta X do primeiro questionário

RELEVÂNCIA DO TRABALHO COM LEITURA PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	Nº	Colaboradores	%
É bastante valorizado, fazendo parte do Projeto Político-Pedagógico da escola	06	‘K’, ‘M’, ‘N’, ‘O’, ‘R’, ‘T’	60,0
É valorizado parcialmente, posto que não há projetos específicos nessa área e cada professor desenvolve o tema a sua maneira	02	‘P’, ‘S’	20,0
É pouco valorizado, ficando restrito ao trabalho dos professores de Língua Portuguesa	02	‘L’, ‘Q’	20,0
Não é valorizado, pois não há projetos desenvolvidos sobre esse tema	00	Nenhum	00,0
TOTAL DE RESPOSTAS	10	Todos	100,0

A partir dos dados que estão na tabela acima, verificamos que, a exemplo do ocorrido com os docentes que trabalham com LM⁵⁷, todos os informantes que trabalham com E/LE afirmam que em suas escolas existe valorização do trabalho com a leitura. Desse total, seis docentes, os informantes ‘K’, ‘M’, ‘N’, ‘O’, ‘R’ e ‘T’, afirmam que o trabalho de formação de leitores consta dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas onde lecionam, o que comprova a relevância da leitura na formação dos alunos para essas instituições de ensino.

Os professores ‘P’ e ‘S’ afirmam que o trabalho com leitura é valorizado parcialmente nas escolas onde lecionam, por não existirem projetos específicos institucionalizados, mas cada professor trabalhando a sua maneira. Os docentes ‘L’ e ‘Q’ afirmam que existe preocupação com o trabalho com a leitura em suas escolas, mas que se restringe a projetos desenvolvidos apenas pelos professores de LM – Língua Portuguesa.

Desviando o foco das escolas, nas três perguntas seguintes, de números onze, doze e treze, buscamos verificar quais são as impressões que os docentes têm sobre a empatia de seus alunos para com a leitura, sua frequência de leitura, bem como o que gostam de ler.

Abaixo estão os dados coletados a partir da décima primeira pergunta.

Tabela K E/LE – Resultados da pergunta XI do primeiro questionário

57 Cf. Tabela J LM – Resultados da pergunta X do primeiro questionário.

SEUS ALUNOS GOSTAM DE LER?	Nº	Colaboradores	%
Sim, a maioria gosta de ler	01	‘O’	10,0
Mais ou menos, cerca da metade gosta de ler	05	‘K’, ‘M’, ‘P’, ‘R’, ‘T’	50,0
Não, a maioria não gosta	04	‘L’, ‘N’, ‘Q’, ‘S’	40,0
SOMA	10	Todos	100,0

Ao analisarmos os dados, percebemos que o gosto discente pela leitura não é verificado pela maioria dos formadores de leitores que trabalham com E/LE, posto que quatro deles, os professores ‘L’, ‘N’, ‘Q’ e ‘S’, afirmam categoricamente que seus alunos não gostam de ler, e outros cinco, os docentes ‘K’, ‘M’, ‘P’, ‘R’ e ‘T’, dizem que somente metade de seus alunos tem gosto.

Esses dados vão ao encontro das respostas obtidas a partir das pesquisas com LM⁵⁸. Percebemos, ainda, que somente um professor, o informante ‘O’, afirma perceber o gosto pela leitura por parte de seus alunos.

Na sequência, buscando complementar os dados obtidos, apresentamos os resultados da pergunta doze, dispostos na tabela abaixo, que visa a elucidar a frequência de leitura dos alunos, com base nas impressões que seus professores, os colaboradores com as pesquisas com E/LE, dão-nos sobre sua realidade.

Tabela L E/LE – Resultados da pergunta XII do primeiro questionário

FREQUÊNCIA DE LEITURA DOS ALUNOS DE E/LE	Nº	Colaboradores	%
A mayoría lê assiduamente	01	‘O’	10,0
Mais ou menos, somente cerca da metade tem o hábito de ler	03	‘P’, ‘R’, ‘T’	30,0
A maioria não tem esse costume	06	‘K’, ‘L’, ‘M’, ‘N’, ‘Q’, ‘S’	60,0
TOTAL DE RESPOSTAS	10	Todos	100,0

A exemplo do observado pelas pesquisas com LM⁵⁹, a maioria dos docentes que trabalham

58 Cf. Tabela K E/LE – Resultados da pergunta XI do primeiro questionário.

59 Cf. Tabela L E/LE – Resultados da pergunta XII do primeiro questionário.

com E/LE, afirma que a leitura não faz parte da rotina de seus alunos. São eles os professores ‘K’, ‘L’, ‘M’, ‘N’, ‘Q’ e ‘S’. Além desses, os docentes ‘P’, ‘R’ e ‘T’ afirmam que somente metade de seus discentes tem o hábito de ler. Interessante é perceber que os docentes ‘K’ e ‘M’, que haviam dito que cerca da metade de seus alunos gostam de ler, agora afirmam que a maioria de seus alunos não tem o hábito da leitura.

Além desses dados, percebemos ainda que somente o docente ‘O’ afirma que a maioria de seus alunos lê assiduamente, confirmando sua assertiva à questão anterior, quando disse que a maioria de seus alunos gosta de ler.

Essa realidade demonstra que os professores formadores de leitores em E/LE têm a percepção de que seus alunos não possuem o costume de ler.

Mais uma vez, fica evidente que a atividade de leitura é algo que não é tido como parte dos interesses dos alunos. Em nossas pesquisas, já levantamos alguns possíveis motivos para essa falta de interesse. Entre eles, encontramos abordagens cansativas, desatualizadas, que não lançam mão de quase nenhum recurso tecnológico para o apoio aos trabalhos, tornando as aulas de leitura momentos cansativos e desinteressantes para os alunos.

Seguindo esse raciocínio, na sequência, por meio da pergunta de número treze, buscamos descobrir quais são os tipos de textos que os alunos leitores dos professores de E/LE gostam de ler, segundo as impressões que os docentes que trabalham com E/Le têm sobre o assunto.

Os dados obtidos estão expostos na tabela a seguir.

Tabela M E/LE – Resultados da pergunta XIII do primeiro questionário

TEXTOS QUE OS ALUNOS DE E/LE GOSTAM DE LER	Nº	Colaboradores	%
Livros de Literatura	02	‘O’, ‘P’	20,0
Revistas de fofoca, entretenimento, colunas sociais, moda etc.	07	‘K’, ‘L’, ‘N’, ‘P’, ‘Q’, ‘R’, ‘S’	70,0
Revistas de histórias em quadrinhos	02	‘L’, ‘T’	20,0
Jornais	01	‘M’	10,0
Outros:	00	Nenhum	00,0

TOTAL DE INFORMANTES	10	Todos	100,0
-----------------------------	-----------	--------------	--------------

Antes de analisar os dados, faz-se necessário deixar claro que a marcação de mais de uma resposta é permitida para a pergunta em questão.

Analisando os dados oriundos das impressões que os docentes que trabalham com E/LE têm de seus alunos, a exemplo do que ocorre com os alunos dos professores que trabalham com LM⁶⁰, percebemos que a maioria dos informantes afirma que seus alunos gostam de ler revistas que abordem temáticas como fofoca, entretenimento, colunas sociais, moda, e outros assuntos do gênero. São eles os docentes ‘K’, ‘L’, ‘N’, ‘P’, ‘Q’, ‘R’ e ‘S’.

Em segundo lugar, aparecem empatados os livros de Literatura, destacados pelos docentes ‘O’ e ‘P’, e as revistas de histórias em quadrinhos, elencadas pelos professores ‘L’ e ‘T’.

Os jornais são outro gênero textual citado. O professor ‘M’ é quem os coloca em destaque.

Esses dados confirmam a assertiva feita anteriormente, no momento das análises com LM, de que a preferência dos alunos é a temática voltada para sua realidade de adolescentes, abordando liberdade, festas, lazer, vida social e entretenimento.

No entanto, outros gêneros textuais aparecem nas respostas fornecidas, o que possibilita uma ampliação nas opções de abordagem pelo professor formador de leitores em suas aulas de leitura, tanto em LM quanto em E/LE.

Ainda com o foco nos alunos, na sequência, por meio da pergunta de número quatorze, buscamos verificar quais são as dificuldades que os professores colaboradores que trabalham com E/LE percebem que seus alunos enfrentam durante o processo de leitura.

Os resultados obtidos a partir dessa pergunta se encontram dispostos na tabela seguinte.

Tabela N E/LE – Resultados da pergunta XIV do primeiro questionário

DIFICULDADES DE LETURA DOS ALUNOS DE E/LE	Nº	Colaboradores	%
Compreensão da língua em que está escrito	02	‘L’, ‘R’	20,0

60 Cf. Tabela M LM – Resultados da pergunta XIII do primeiro questionário.

o texto			
Compreensão da linguagem no texto	04	‘O’, ‘P’, ‘R’, ‘S’	40,0
Compreensão do gênero textual	02	‘L’, ‘S’	20,0
Problemas de cunho lexical (vocabulário)	05	‘L’, ‘N’, ‘P’, ‘R’, ‘T’	50,0
Problemas para realizar antecipações, inferências e relações com seu conhecimento de mundo	04	‘K’, ‘M’, ‘P’, ‘Q’	40,0
Outros: _____	00	Nenhum	00,0
TOTAL DE INFORMANTES	10		100,0

Antes de analisarmos os dados, faz-se necessário deixar claro que mais de uma resposta marcada é aceita para cada informante.

Percebemos, a partir dos dados coletados, que ocorre algo diferente do que verificamos a partir das pesquisas com LM⁶¹.

A maior dificuldade enfrentada pelos alunos leitores dos docentes que trabalham com E/LE concerne a problemas de vocabulário, de cunho lexical. São cinco os docentes que destacam esse problema, os professores ‘L’, ‘N’, ‘P’, ‘R’ e ‘T’. Isso pode se dar por se tratar de uma LE, na qual a fluência dos discentes ainda é baixa, devido a inúmeros problemas e contratempos que perpassam a realidade do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Regular brasileiro. (Cf. PCN98; MOITA LOPES, 2001; KLEIMAN, 2004) No entanto, os problemas não se esgotam somente com essa dificuldade; aparecem ainda outros.

Os docentes ‘O’, ‘P’, ‘R’ e ‘S’ destacam problemas com a compreensão da linguagem do texto lido, enquanto que os professores ‘K’, ‘M’, ‘P’ e ‘Q’ elucidam problemas para realizar processos cognitivos como antecipações, inferências e lançar mão do conhecimento de mundo como auxílio ao processo de leitura.

Além disso, os professores ‘L’ e ‘R’ afirmam que percebem que o maior problema está na falta de compreensão da língua em que está escrito o texto lido, no caso, o E/LE.

Somando-se a todas as dificuldades já mencionadas, verificamos ainda que os docentes ‘L’ e ‘S’ afirmam que percebem que o maior contratempo enfrentado por seus docentes no

61 Cf. Tabela N LM – Resultados da pergunta XIV do primeiro questionário

processo de leitura com textos em E/LE é a falta de compreensão do gênero textual. Percebemos, então, que são vários os percalços enfrentados pelo aluno-leitor no decorrer do processo de leitura com E/LE.

Além dos problemas verificados, sabemos que existem outros fatores, que também podem influenciar a formação dos alunos leitores. Entre esses fatores se encontra a participação da escola enquanto incentivadora ao trabalho com a leitura, fornecendo ou não os recursos necessários para o trabalho docente. Dessa forma, a seguir, as perguntas de números quinze e dezesseis buscam saber quais são os recursos físicos e tecnológicos disponibilizados pela escola aos docentes, para seu trabalho de formação de leitores, bem como as dificuldades que eles enfrentam durante sua prática em sala de aula.

Na tabela abaixo, elencamos os dados obtidos a partir da décima quinta pergunta, que, além de verificar quais são os recursos institucionais disponibilizados ao professor, busca saber com que frequência esses recursos são utilizados nas aulas de leitura.

Tabela O E/LE – Resultados da pergunta XV do primeiro questionário

FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS INSTITUCIONAIS PARA O TRABALHO COM LEITURA	Nº	Colaboradores	%
Sempre, posto que em quase todas as aulas estão disponíveis	04	‘M’, ‘N’, ‘O’, ‘T’	40,0
Às vezes, quando há tempo disponível no planejamento	03	‘K’, ‘R’, ‘S’	30,0
Quase nunca, posto que não há tempo disponível	02	‘P’, ‘Q’	20,0
Nunca, pois não dá tempo	00	Nenhum	00,0
Nunca, pois não sei como utilizar	00	Nenhum	00,0
Não há BIBLIOTECA disponível em minha escola	01	‘Q’	10,0
Não há VIDEOTECA disponível em minha escola	01	‘L’	10,0
Não há SALA DE MULTIMÍDIA disponível em minha escola	01	‘L’	10,0
TOTAL DE INFORMANTES	10	Todos	100,0

Antes de procedermos à análise dos dados, faz-se necessário deixar claro que alguns dos

informantes marcam mais de uma resposta à pergunta em análise.

Analisando os dados, percebemos algumas diferenças se comparados aos dados coletados a partir dos trabalhos com LM⁶².

Naquele momento, somente um docente, o informante 'J', afirmou utilizar sempre os recursos institucionais em suas aulas de leitura, enquanto cinco outros, os informantes 'D', 'F', 'G', 'H', 'J', afirmaram que o fazem somente quando dispõem de tempo em seu planejamento. A realidade dos docentes que trabalham com E/LE é outra. Percebemos que quatro docentes, os informantes 'M', 'N', 'O' e 'T', afirmam que sempre utilizam os recursos institucionais em suas aulas de leitura, porque na maioria das vezes estão disponíveis. Além disso, mais três docentes, os informantes 'K', 'R' e 'S', afirmam que o fazem quando têm tempo disponível.

Percebemos ainda que somente um professor de E/LE, o docente 'Q', afirma não existir biblioteca na instituição de ensino onde leciona, enquanto que quatro docentes de LM, os informantes 'A', 'B', 'C' e 'I', fizeram essa mesma afirmação.

Além disso, constatamos também que, mais uma vez, somente um docente de E/LE, o informante 'L', afirma que não existe videoteca nem sala de multimeios na escola onde trabalha, enquanto que verificamos essa afirmação feita por seis dos docentes que trabalham com LM, os informantes 'A', 'B', 'C', 'E', 'F' e 'T'.

A partir dessa comparação, fica claro que o uso de recursos nas aulas de leitura com E/LE é mais constante do que nos trabalhos realizados com LM, e que as instituições de ensino onde trabalham os docentes que lecionam E/LE estão cada vez mais se equipando e munindo os professores com recursos tecnológicos a fim de apoiarem seu trabalho.

Apesar dos inúmeros problemas enfrentados por esses docentes em seu cotidiano de trabalho, percebe-se, a partir dos dados coletados, que o trabalho de formação de leitores em E/LE lança mão de vários recursos tecnológicos como apoio e fator de enriquecimento das aulas. Mesmo o fator falta de tempo não se coloca como bloqueio ou empecilho para esses

62 Cf. Tabela O LM – Resultados da pergunta XV do primeiro questionário.

docentes, pois somente dois professores, os informantes ‘P’ e ‘Q’, afirmam que quase nunca dispõem de tempo para lançar mão dos recursos institucionais disponíveis para seu trabalho.

Seguindo ainda o tema das dificuldades dos docentes, a pergunta de número dezesseis quer saber quais são os problemas enfrentados para colocarem em prática seu papel nas aulas de leitura com E/LE. Na tabela abaixo estão dispostos os dados coletados a partir dessa pergunta.

Tabela P E/LE – Resultados da pergunta XVI do primeiro questionário

DIFICULDADES PARA TRABALHAR COM A FORMAÇÃO DE LEITORES	Nº	Colaboradores	%
O desinteresse dos alunos	09	‘K’, ‘L’, ‘M’, ‘N’, ‘P’, ‘Q’, ‘R’, ‘S’, ‘T’	90,0
A falta de oportunidade e apoio da instituição escolar	00	Nenhum	00,0
A ausência de conhecimentos teóricos sobre o assunto	01	‘P’	10,0
A falta de material e/ou infra-estrutura para apoiar o trabalho	03	‘L’, ‘O’, ‘P’	30,0
TOTAL DE INFORMANTES	10	Todos	100,0

Ao analisarmos os dados coletados, a exemplo do ocorrido com os informantes que trabalham com LM⁶³, a principal dificuldade enfrentada pelos docentes de E/LE no tocante ao trabalho com a leitura é o desinteresse dos alunos, posto que nove, os informantes ‘K’, ‘L’, ‘M’, ‘N’, ‘P’, ‘Q’, ‘R’, ‘S’ e ‘T’, afirmam que se trata de sua realidade em sala de aula.

Mais uma vez, conforme relatado pelos docentes que trabalham com LM⁶⁴ em nossas pesquisas, a segunda maior dificuldade, que pode servir para explicar a primeira, é a falta de material e de infra-estrutura para apoiar o trabalho de formação de leitores. Naquele momento, cinco informantes, os docentes ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘F’ e ‘I’, afirmavam que não dispunham de material suficiente para suas aulas de leitura com LM.

Verificamos que os docentes ‘L’, ‘O’ e ‘P’, de E/LE, também se manifestam da mesma forma.

63 Cf. Tabela P LM – Resultados da pergunta XVI do primeiro questionário.

64 Cf. nota anterior.

Cabe aqui levantarmos outra questão: Se não há infra-estrutura física e material adequados ao trabalho, as práticas de leitura utilizadas conseguem se manter interessantes aos alunos?

Pelo que percebemos a partir da primeira grande dificuldade levantada pelos docentes, tanto em LM quanto em E/LE, podemos afirmar que não, uma vez que o desinteresse discente abunda nas aulas de leitura desses profissionais.

Além desses problemas, outro também já mencionado em nossas pesquisas versa sobre a falta de conhecimentos teóricos sobre a formação de leitores, selecionado como maior dificuldade pelo docente 'P'.

Comparando os dados coletados a partir das pesquisas com LM e E/LE, fica evidente que os percalços no processo de formação leitora são grandes, e que ainda existe muito a ser percorrido para que os objetivos de uma educação leitora de qualidade seja alcançada na realidade desses docentes.

Reafirmamos aqui a necessidade de ampliação e melhoria das políticas de incentivo à formação docente continuada, bem como do fornecimento e abastecimento de recursos materiais, físicos e tecnológicos, necessários para o apoio ao trabalho dos professores que têm a incumbência de formar leitores.

Na sequência, resumindo todas as perguntas anteriores, a décima sétima questão proposta quer saber qual a importância dada pelos professores que trabalham com E/LE à leitura em seu papel enquanto formadores de leitores.

Os dados obtidos a partir das respostas desses informantes podem ser observados por meio do gráfico: 'A importância da leitura para formadores de leitores em E/LE'⁶⁵.

Faz-se necessário, antes de analisarmos esses dados, deixarmos claro que as respostas foram abertas, ou seja, discursivas.

Pelo que percebemos, a exemplo do revelado pelos dados coletados a partir das informações dos professores que trabalham com a LM⁶⁶, a leitura é fundamental para o

65 Cf. Apêndice 6: A importância da leitura para formadores de leitores em E/LE.

66 Cf. Apêndice 4: A importância da leitura para formadores de leitores em LM.

trabalho docente em também em LE, posto que os docentes ‘K’, ‘M’, ‘P’ e ‘T’ percebem que a leitura possui total importância para os alunos, pois é por meio dela que são despertados para o mundo, tendo a oportunidade de transformá-lo enquanto cidadãos críticos. Além disso, os professores ‘K’, ‘L’, ‘N’, ‘O’, ‘Q’ e ‘S’ consideram a leitura fundamental para a vida e a formação do próprio educador.

Mais uma vez, a exemplo do que ocorre com os informantes de LM⁶⁷, existe um docente, o informante ‘R’, que destaca a leitura enquanto facilitadora para a aquisição de outras habilidades linguísticas como a produção textual e a ampliação lexical.

Na sequência de nossa pesquisa, analisamos as informações oriundas do segundo instrumento de coleta de dados adotado também nos trabalhos com E/LE, os planejamentos didáticos.

4.2.2 Analisando planejamentos de aulas de leitura com E/LE

Após analisarmos os dados coletados a partir dos questionários sociolinguísticos respondidos pelos informantes que trabalham com E/LE, neste item fazemos uma análise das informações coletadas a partir dos planejamentos de aula elaborados por esses profissionais⁶⁸.

Antes de procedermos à análise propriamente dita, faz-se necessário deixar claro, mais uma vez, que o público discente de todos os planejamentos que são analisados é formado exclusivamente por alunos do Ensino Médio regular, e que o texto⁶⁹ que serve de base para as aulas de leitura com E/LE é uma adaptação didática de um texto jornalístico.

Além disso, deixamos claro que mostramos os pontos em comum entre os planejamentos. Dos pontos que destoam, são abordados somente os considerados relevantes para nosso estudo.

O primeiro quesito analisado são os objetivos propostos pelos professores para suas aulas

67 Cf. nota anterior.

68 Cf. Anexo 13: Planejamento do professor ‘K’ para aulas de leitura com E/LE até Anexo 22: Planejamento do professor ‘T’ para aulas de leitura com E/LE.

69 Cf. Anexo 2: Texto para as aulas de leitura com E/LE.

de leitura.

Os dados obtidos estão dispostos na tabela seguinte.

Tabela Q E/LE – Objetivos dos planejamentos de aula em E/LE

OBJETIVOS DOS PLANEJAMENTOS EM E/LE	Nº	Colaboradores	%
Desenvolver a capacidade crítica do aluno na leitura	02	‘K’, ‘Q’	20,0
Apresentar características do texto informativo	01	‘K’	10,0
Trabalhar a aquisição de léxico em E/LE	04	‘K’, ‘M’, ‘R’, ‘T’	40,0
Trabalhar mecanismos de recorrência textual	01	‘K’	10,0
Trabalhar aspectos formais (verbos)	03	‘M’, ‘O’, ‘P’	30,0
Realizar um trabalho interdisciplinar	01	‘L’	10,0
Levar os alunos a interpretarem o texto	03	‘N’, ‘P’, ‘R’	30,0
Planejamentos sem objetivos propostos	01	‘S’	10,0
TOTAL DE PLANEJAMENTOS	10	Todos	100,0

A partir dos dados, percebemos que quase a metade dos docentes propõe um trabalho voltado para a aquisição de vocabulário, lançando mão do texto proposto. Os docentes que objetivam esse trabalho são os informantes ‘K’, ‘M’, ‘R’ e ‘T’.

Em segundo lugar, aparecem dois objetivos, propostos, cada um, por três docentes. São eles: trabalhar aspectos formais, com ênfase aos verbos, proposto pelos docentes ‘M’, ‘O’ e ‘P’; e levar os alunos a interpretarem o texto, proposto pelos professores ‘N’, ‘P’ e ‘R’.

Além desses, verificamos que dois outros professores, os informantes ‘K’ e ‘Q’, sugerem realizar um trabalho que desenvolva a capacidade crítica do aluno na leitura.

Sugeridos por apenas um único docente cada um, aparecem outros objetivos, a saber:

- a) apresentar características do texto informativo, abordando o gênero textual, proposto pelo docente ‘K’;
- b) trabalhar mecanismos de recorrência textual, estratégia fundamental para a autonomia dos alunos leitores, também proposto pelo professor ‘K’;
- c) e realizar um trabalho interdisciplinar, com professores de História e Geografia, devido ao teor histórico do texto proposto para os trabalho com E/LE⁷⁰, proposto pelo docente ‘L’.

70 Cf. Anexo 2: Texto para as aulas de leitura com E/LE.

A partir desses dados, apesar de haver um docente, o informante ‘K’, que propõe como objetivo trabalhar as características do texto informativo, o que pode ser considerado como ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, percebemos que não existem objetivos além desse que visem a ativar ou valorizar os conhecimentos prévios dos alunos leitores nos planejamentos para aulas com E/LE. Esse dado é diferente do que encontramos a partir dos planejamentos elaborados para aulas de LM⁷¹.

Naquele momento, foram sugeridos objetivos, tais como interagir com o texto por meio do conhecimento de mundo, conhecer o autor do poema, e entender o contexto, que, se atingidos com êxito, promoveriam a valorização dos conhecimentos prévios do aluno-leitor em LM.

Mais uma vez, faz-se necessário deixar claro que o foco de nossa pesquisa repousa sobre a valorização desses conhecimentos durante a fase inicial do processo de leitura.

Pelo que observamos a partir dos dados com o E/LE, ficou claro que a leitura é trabalhada como pretexto para outras questões, chamadas pelos informantes de gramaticais, que lançam mão do texto como pretexto para o trabalho com o léxico ou com a forma (verbos).

Além disso, também percebemos que existe a intenção, para esses docentes, de dar voz aos alunos durante suas aulas de leitura com E/LE a partir da interpretação textual, momento em que o aluno opina sobre o texto lido, manifesta-se, e é ouvido, o que vai ao encontro dos postulados bakhtinianos sobre a linguagem enquanto processo dialógico. (Cf. BAKHTIN, 2003)

A seguir, verificamos como as etapas das aulas de leitura desses informantes são elaboradas.

Os dados coletados estão dispostos em tabelas.

A primeira tabela traz os dados pertinentes à organização das aulas elaboradas, seguindo a nomenclatura adotada em nossa pesquisa para o processo de leitura.

Tabela R E/LE – Organização da aula de leitura em E/LE

71 Cf. Tabela Q LM – Objetivos dos planejamentos de aula em LM.

ETAPAS DA AULA	Nº	Colaboradores	%
Pré-leitura	06	'K', 'L', 'P', 'Q', 'S', 'T'	60,0
Leitura	10	Todos	100,0
Pós-leitura	10	Todos	100,0
TOTAL DE PLANEJAMENTOS	10	Todos	100,0

A partir dos dados expostos, a exemplo do que ocorre com os docentes que trabalham com LM⁷², percebemos que todos os professores que trabalham com E/LE dividem o processo de leitura em etapas, figurando em todos os planejamentos elaborados as etapas da 'leitura' e da 'pós-leitura'.

No tocante à fase inicial do processo de leitura, a pré-leitura (Cf. KLEIMAN, 2004), foco de nossas pesquisas, verificamos que seis dos informantes que trabalham com E/LE, os docentes 'K', 'L', 'P', 'Q', 'S' e 'T', propõem algum tipo de atividade a ser realizada durante essa etapa.

Esse dado é diferente do que verificamos a partir das análises com LM⁷³, posto que naquele momento, somente quatro docentes, os informantes 'A', 'F', 'G' e 'H', ou seja, a minoria, consideraram a pré-leitura em seus planejamentos.

A segunda etapa do processo, de leitura propriamente dita, bem como a fase seguinte, de pós-leitura, figuram em todos os planejamentos analisados, tanto em LM como em E/LE.

Uma vez que está evidente que todos os docentes planejam suas aulas com leitura dividindo-a em etapas, na sequência, visando a perceber como são desenvolvidas as etapas das aulas com E/LE elaboradas, propomos as tabelas seguintes, que apresentam os dados coletados sobre quais as atividades e estratégias de trabalho são propostas para cada uma dessas etapas.

A primeira dessas tabelas apresenta os dados relacionados à primeira fase, de 'pré-leitura'.

Tabela S E/LE – Pré-leitura em E/LE

72 Cf. Tabela R LM – Organização da aula de leitura em LM.

73 Cf. nota anterior.

ATIVIDADES PROPOSTAS	Nº	Colaboradores	%
Debate sobre o processo de Colonização do Brasil	06	‘K’, ‘L’, ‘P’, ‘Q’, ‘S’, ‘T’	100,0
Leitura de texto escrito em Português sobre a Colonização da Argentina	01	‘K’	16,6
Debate sobre a Colonização da Argentina	01	‘K’	16,6
Apresentação do conteúdo do texto por meio de recursos variados	04	‘L’, ‘P’, ‘Q’, ‘S’	66,6
TOTAL DE PLANEJAMENTOS	06	‘K’, ‘L’, ‘P’, ‘Q’, ‘S’, ‘T’	100,0

Analisando os dados coletados, percebemos que, todos os informantes que consideram a pré-leitura em seus planejamentos, os docentes ‘K’, ‘L’, ‘P’, ‘Q’, ‘S’ e ‘T’, propõem um trabalho de debate sobre o tema do texto a ser lido como estratégia de trabalho.

A segunda proposta mais frequente, verificada nos planejamentos de quatro docentes, os informantes ‘L’, ‘P’, ‘Q’ e ‘S’, é a apresentação do conteúdo a ser abordado no texto por meio de variados recursos como mapas, retroprojetor e transparências.

Verificamos ainda, com menos ocorrência, duas outras propostas, sugeridas pelo mesmo docente, o informante ‘K’:

- a) leitura de um texto escrito em Português sobre o processo de Colonização da Argentina, para comparação com os dados do texto em E/LE sobre a Colonização do Brasil;
- b) e a realização de um debate, após a leitura do texto sobre a Colonização Argentina, sobre esse processo histórico.

A partir desses dados, percebemos que todas as estratégias propostas pelos docentes que trabalham com E/LE visam a formar e a ativar os conhecimentos prévios dos alunos leitores no tocante ao texto a ser lido durante a fase da pré-leitura.

A tabela seguinte traz os dados coletados sobre as estratégias e atividades de trabalho propostas para a segunda fase do processo, chamada de ‘leitura’.

Tabela T E/LE – Leitura em E/LE

ATIVIDADES PROPOSTAS	Nº	Colaboradores	%
Leitura pelo professor	04	‘M’, ‘N’, ‘O’, ‘R’	40,0

Leitura silenciosa	06	‘K’, ‘M’, ‘N’, ‘P’, ‘S’, ‘T’	60,0
Leitura compartilhada (professor e alunos)	04	‘K’, ‘L’, ‘O’, ‘Q’	40,0
Leitura de interpretação textual com debate	07	‘K’, ‘L’, ‘N’, ‘O’, ‘P’, ‘R’, ‘S’	70,0
Leitura para verificação lexical	05	‘L’, ‘M’, ‘P’, ‘R’, ‘S’	50,0
Leitura de tradução	01	‘R’	10,0
TOTAL DE PLANEJAMENTOS	10	Todos	100,0

Antes de analisarmos os dados coletados, é necessário lembrarmos que todos os planejamentos de aulas com E/LE apresentam essa segunda fase do processo, a exemplo do que acontece com os planejamentos com LM⁷⁴.

Nesta segunda fase, são verificadas diferentes abordagens de leitura, por se tratar da etapa de leitura propriamente dita do texto proposto.

Entre as abordagens propostas, sete dos professores que trabalham com E/LE, os informantes ‘K’, ‘L’, ‘N’, ‘O’, ‘P’, ‘R’ e ‘S’, propõem uma abordagem de leitura de interpretação textual com debates sobre o texto. Esse é outro momento no qual os alunos leitores podem manifestar suas impressões e considerações sobre o texto lido, proposta que vai ao encontro dos postulados bakhtinianos sobre o dialogismo e a linguagem polifônica. (Cf. BAKHTIN, 2003)

A segunda abordagem mais verificada nos planejamentos com E/LE é a de leitura silenciosa, realizada pelos alunos normalmente antes de outra abordagem de leitura qualquer. Os docentes que a sugerem são os informantes ‘K’, ‘M’, ‘N’, ‘P’, ‘S’ e ‘T’. Verificamos uma incidência igual dessa estratégia ao compararmos com as pesquisas realizadas com LM⁷⁵.

A abordagem que aparece em terceiro lugar em número de incidências nos planejamentos com E/LE é a de leitura para verificação lexical, sugerida pela metade dos docentes, os colaboradores ‘L’, ‘M’, ‘P’, ‘R’ e ‘S’. Esse fato pode ser explicado por se tratar de uma LE, posto que alguns desses professores, os docentes ‘L’ e ‘R’, informaram anteriormente que percebem em seus alunos dificuldades durante a leitura no tocante à língua em que está escrito

74 Cf. Tabela T LM – Leitura em LM.

75 Cf. nota anterior.

o texto.⁷⁶

Ainda aparecem as propostas de leitura realizada pelo professor, com os alunos ouvindo o que é lido, sugerida pelos docentes ‘M’, ‘N’, ‘O’ e ‘R’; de leitura compartilhada – professor <-> alunos ou alunos <-> alunos, sugerida pelos colaboradores ‘K’, ‘L’, ‘O’ e ‘Q’; e de leitura de tradução, com o auxílio de dicionários, sugerida pelo docente ‘R’.

Mais uma vez, faz-se necessário ressaltar que percebemos uma pluralidade de abordagens propostas pelos docentes no trabalho com leitura, tanto com LM quanto com E/LE.

Fato interessante é saber que as atividades de interpretação textual e de leitura de tradução, propostas na segunda fase do processo, também aparecem, em alguns planejamentos, na terceira fase, de ‘pós-leitura’.

Sobre essa fase, a tabela seguinte traz os dados coletados para os trabalhos com E/LE, especificando as estratégias e atividades de trabalho propostas pelos professores que colaboram com nossas pesquisas.

Tabela U E/LE – Pós-leitura em E/LE

ATIVIDADES PROPOSTAS	Nº	Colaboradores	%
Produção textual	02	‘K’, ‘L’	20,0
Tradução textual	01	‘M’	10,0
Interpretação textual por meio de questionários	05	‘K’, ‘N’, ‘P’, ‘R’, ‘T’	50,0
Debate sobre o texto	05	‘N’, ‘P’, ‘Q’, ‘R’, ‘S’	50,0
Leitura comparativa com outros textos	02	‘Q’, ‘P’	20,0
Exercícios de exploração do vocabulário	01	‘T’	10,0
Exercícios estruturais formais (verbos em E/LE)	01	‘O’	10,0
TOTAL DE PLANEJAMENTOS	10	Todos	100,0

Faz-se necessário deixar claro, mais uma vez, que todos os planejamentos elaborados propõem atividades para a terceira fase do processo de leitura, a ‘pós-leitura’.

A partir dos dados coletados, verificamos que existem duas propostas de trabalho que

⁷⁶ Cf. Tabela N E/LE – Resultados da pergunta XIV do primeiro questionário.

empatam em índice de sugestão, a saber:

- a) atividade de interpretação textual, por meio de questionários, sugerida pelos docentes ‘K’, ‘N’, ‘P’, ‘R’ e ‘T’;
- b) e debate sobre o texto lido, proposta pelos docentes ‘N’, ‘P’, ‘Q’, ‘R’ e ‘S’. O índice da atividade de interpretação textual proposta pelos informantes em LM⁷⁷ é menor, posto que somente um docente sugere essa atividade, o colaborador ‘G’.

A partir desses dados, percebe-se que nas aulas com E/LE existe um grande espaço para a participação dos alunos enquanto co-enunciadores. O trabalho proposto tem maior influência dos postulados bakhtinianos sobre dialogismo, já mencionados em nossa pesquisa, que as propostas dos informantes que trabalham com a LM.

Na sequência, encontramos outro empate: duas outras atividades propostas cada uma por dois dos informantes que trabalham com E/LE. São elas:

- a) atividade de produção textual, sugerida pelos docentes ‘K’ e ‘L’, número bem menor que o verificado nas pesquisas com LM⁷⁸, posto que naquele momento seis professores propuseram uma atividade desse tipo;
- b) e uma outra atividade de leitura, comparando o texto proposto com outros textos que com ele se relacionem de alguma forma, sugerida pelos docentes ‘Q’ e ‘P’.

Além de todas essas atividades elencadas, aparecem três outras propostas de atividades, sugeridas cada uma por um professor diferente. São elas:

- a) tradução textual, sugerida pelo docente ‘M’;
- b) exercícios de exploração lexical, propostos pelo docente ‘T’;
- b) e exercícios estruturais formais, para aprendizagem e verificação dos verbos em E/LE, sugeridos pelo docente ‘O’.

Essas últimas atividades, que tangem a produção textual, seja por comparação com outros textos, por tradução ou por questões estruturais, vão ao encontro da relevância dada por um

77 Cf. Tabela U LM – Pós-leitura em LM.

78 Cf. nota anterior.

dos docentes que trabalham com E/LE, o informante ‘R’, à leitura como facilitadora para a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas.⁷⁹

Além das etapas abordadas até aqui, alguns dos planejamentos propõem uma quarta etapa, dedicada a atividades extra-classe. Na próxima tabela são apresentadas essas atividades propostas nos planejamentos de aulas com E/LE.

Tabela V E/LE – Atividades extra-classe em E/LE

ATIVIDADES PROPOSTAS	Nº	Colaboradores	%
Pesquisa sobre o tema do texto na Internet – em casa	02	‘O’, ‘P’	100,0
Entrevista com professores de História e Geografia	01	‘P’	50,0
TOTAL DE PLANEJAMENTOS	02	‘O’, ‘P’	100,0

Antes de analisarmos os dados coletados, faz-se necessário deixar claro que somente dois dos dez planejamentos elaborados para aulas de leitura com E/LE propõem atividades extras.

A partir dos dados coletados, percebemos a proposta de pesquisas sobre o tema do Descobrimento do Brasil, postulado pelo texto que propusemos para as aulas com E/LE, é a atividade extra-classe mais recorrente nos planejamentos em questão, aparecendo em ambos os planos dos docentes ‘O’ e ‘P’.

A outra atividade, proposta pelo docente ‘P’, em se tratando de um texto com informações históricas e geográficas, é a realização de entrevista com professores de História e de Geografia sobre o tema presente no texto.

Dado interessante e que merece também ser destacado, ainda a partir das análises das pesquisas com os trabalhos com E/LE é o fato de que o trabalho de valorização dos conhecimentos que o aluno traz consigo, o qual, a nosso ver, deve acontecer desde a primeira fase do processo de leitura, diferentemente do que ocorre com os trabalhos com LM⁸⁰, nos planejamentos para aulas de leitura com E/LE é proposta por várias atividades sugeridas pelos

79 Cf. Apêndice 6: A importância da leitura para formadores de leitores em E/LE.

80 Cf. subcapítulo 4.1.2 Analisando planejamentos de aulas de leitura em LM.

docentes. A nosso ver, então, ocorre uma inversão, posto que entendemos que o processo se torna mais prático e interessante quando os conhecimentos prévios dos alunos são ativados, valorizados, desde o início dos trabalhos.

Outra atividade, por nós considerada importante para a formação de leitores autônomos, é aquela que valoriza a voz dos alunos, que proporciona um momento para que coloquem suas considerações e impressões sobre o texto lido.

Sobre esse tema, percebemos, a exemplo do que ocorre com os trabalhos realizados com LM⁸¹, que na maioria dos planejamentos com E/LE essa proposta de valorização da voz do aluno-leitor está presente.

Após a análise dos dados coletados a partir dos planejamentos didáticos para aulas com E/LE, na sequência, apresentamos e analisamos os dados coletados a partir de outras técnicas de pesquisa, também utilizadas em nossa Dissertação.

4.2.3 Analisando os dados dos protocolos verbais com E/LE

Conforme exposto anteriormente, já foram analisados os dados coletados a partir de questionários e planejamentos didáticos. Aqui, são expostos e analisados os dados referentes aos trabalhos com E/LE coletados por meio das técnicas introspectivas, também conhecidas como protocolos verbais. (Cf. TAVARES, 1993; CORRÊA e NEIVA, 2000)

Antes de iniciarmos as análises, a exemplo do que ocorreu com as análises dos protocolos verbais dos docentes que trabalham com LM, faz-se necessário deixar claro que abordamos somente os dados que consideramos relevantes para nosso estudo com E/LE, que enfatiza a importância da pré-leitura para o processo.

Nossas análises estão baseadas no discurso gravado dos docentes colaboradores, dando ênfase para dados que versem sobre a pré-leitura, o processo de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, momentos de valorização da voz discente e àqueles que, porventura, clareiem ou respondam a algum item que por ventura tenha ficado obscuro em nossas

81 Cf. nota anterior.

pesquisas até o momento.

Em se tratando de análises de discursos gravados, lançamos mão da transcrição dos trechos pertinentes a nosso estudo, seguindo as orientações de Tavares (1993). É necessário ainda deixarmos claro que os nomes dos colaboradores são mantidos em sigilo, devido ao caráter científico de nossa pesquisa. Ao nos referirmos a eles, utilizamos a mesma nomenclatura usada até o momento, ou seja, cada um é chamado por uma letra que aparece entre aspas simples. O único nome que aparece escrito, também entre aspas simples, é o nosso, ‘Wagner’, enquanto pesquisador entrevistador.

Ao analisarmos os dados, em primeiro lugar, a partir do protocolo verbal do docente ‘K’, percebemos que fica claro que esse professor propõe um momento em seu planejamento didático por ele chamado de pré-leitura. Esses dados são confirmados a partir da transcrição a seguir:

‘Wagner’: Boa tarde professor. Eu gostaria que o senhor elaborasse um plano de aula para alunos do Ensino Médio, e trabalhasse éh com o texto fornecido numa aula de leitura em Espanhol como língua estrangeira.

‘K’: Boa tarde! Éh, eu dividiria o plano em objetivos, pré-leitura, leitura e pós-leitura, ((pausa para pensar e escrever)), éh, estratégias, recursos, estratégias e avaliação ((pausa rápida para escrever)), que é o plano básico que eu costumo usar.

Além disso, esse professor afirma, conforme podemos ver no trecho transcrito a seguir, que deve ser dada ênfase à habilidade leitora dos alunos do Ensino Médio, o que confirma as sugestões que norteiam nosso trabalho sobre essa temática, postuladas pelos *PCN99*.

‘K’: Eu acredito que as aulas de língua estrangeira de Segundo Grau não só de ((hesitação)) de Ensino Médio, não só de Ensino Médio, mas num

colégio público devem ser direcionadas à habilidade de leitura...

Ainda a partir do protocolo verbal em análise, percebemos que na fase inicial do processo de leitura o docente 'K' proporciona a seus alunos um momento dialógico e polifônico, por meio de debates. Esse professor visa a instigar seu aluno, a fazer com que manifeste sua opinião sobre o tema do texto que ainda será lido, inclusive utilizando um segundo texto, valorizando, dessa forma, seus conhecimentos prévios.

Ao propor suas estratégias para essa primeira fase, esse docente explica cada uma delas e deixa claro o motivo que o faria lançar mão de outro texto, além daquele que fornecemos para os trabalhos com E/LE.

Esses dados podem ser confirmados a partir da transcrição abaixo.

'K': Como pré-leitura, já que trata de um texto que coloca em dúvida éh quem chegou primeiro ao ao Brasil né... quem foi ooo, a nação desco... descobridora do Brasil, éh, Espanha ou Portugal, eu acho que eu começaria a... ((pausa muito rápida para pensar)) a falar primeiro da da colonização brasileira, pra promover um debate, uma discussão em sala de aula ((pausa longa para escrever)) referente à colonização brasileira ((pausa longa para escrever)) por Portugal. ((pausa longa para escrever)) Tentar ver se os alunos têm opiniões formadas sobre ... ((pausa muito rápida para pensar)) se foi bom ou se não foi... éh... apresentar um texto ((pausa para escrever)) em Português... éh... ((pausa para escrever)) sobre a colonização ((pausa longa para escrever)) texto em Português ((pausa para escrever)) sobre a colonização espanhola, por exemplo, na Argentina ((pausa muito longa para escrever)) e também discutir ((pausa rápida para escrever)) essa colonização, espanhola né, ((pausa longa para escrever)) na Argentina ((pausa

rápida)), para ver se eles identificam diferenças da, da, ((pausa para pensar)) da forma de colonizar... se isso acarretou em diferenças na organização dos países hoje em dia...

Após o contato com as palestras que ministramos, cujos dados são analisados no próximo item, num segundo momento de pesquisa por meio dos protocolos verbais, percebemos que o informante 'K' deixa clara mais uma estratégia por ele utilizada durante a fase da pré-leitura, em especial para ativar o conhecimento de mundo de seus alunos, atitude que esperamos de um professor formador de leitores. Ele lança mão de um texto em LM relacionado com o texto em LE que será lido na fase da leitura, a fim de ativar os conhecimentos de mundo do aluno leitor sobre a temática. Podemos verificar essa estratégia a partir fragmento transcrito a seguir:

'K': Eu sempre inicio com uma discussão, éh, essa discussão vai uma hora chegar à temática e depois eu trabalho com um texto, que não é necessariamente o texto da leitura... esse texto é na verdade só um texto que vai chamar a a atenção dos alunos pra ((pausa muito rápida)) pra aquele tipo de conhecimento de mundo necessário para ler ((pausa muito rápida)) o texto que efetivamente vai ser trabalhado na aula... [...] Sempre gosto de trabalhar um texto na pré-leitura, principalmente, em área, na na área de língua estrangeira, né, a Língua Espanhola, trabalhar o texto em português antes pra ativar esses conhecimentos de mundo.

Na sequência, esse professor deixa claro que a pré-leitura é um momento essencial para o processo de leitura porque, além de ativar os conhecimentos prévios do aluno, desperta seu interesse pela aula e pelo texto, auxiliando-o nas etapas seguintes. O professor justifica sua posição, conforme transcrito no fragmento seguinte.

- ‘Wagner’: E o senhor considera importante ou qual seria a importância da pré-leitura no processo?
- ‘K’: Eu considero a pré-leitura ah essencial para o processo porque à medida que eu vejo a pré-leitura como além da ativação ((pausa muito rápida)) dos conhecimentos de mundo, éh..., ela também chama... ah...a etapa de pré-leitura também chama a atenção do do aluno pra aula, também chama a atenção do aluno pra temática do texto que vai ser apresentado. É a partir dali que ele começa a a a a ter a bagagem necessária para fazer as inferências, para poder participar da aula, eu acho... numa aula de leitura é realmente na etapa de pré-leitura que você vai ((pausa rápida)) fisgar o seu aluno e vai ajudá-lo ao mesmo tempo... éh... a trazer em mente né, a trazer pra memória de trabalho todas aquelas... éh... éh... todo aquele conhecimento necessário pra leitura do texto.

Analisando os dados obtidos a partir dos protocolos verbais do professor ‘M’, único docente que trabalha com E/LE a propor como objetivo em seu planejamento de aula a realização de um trabalho interdisciplinar, percebemos que o texto que fornecemos como base para os trabalhos com E/LE para ele não seria do interesse de seus alunos. Ele justifica sua afirmação no fragmento seguinte. Podemos perceber também que, para ele, a aula baseada nesse texto somente será bem sucedida se existisse esse trabalho interdisciplinar, envolvendo a disciplina de História.

- ‘Wagner’: Éh..., só recapitulando, o texto foi fornecido e foi solicitado que a senhora fizesse uma... ((pausa rápida)) planejamento de uma aula de leitura pra alunos do Ensino Médio com base nesse texto. ((pausa média)) [...] estava falando de seu objetivo, que seria um trabalho... que

teria que trabalhar com interdisciplinaridade.

‘M’: Éh, é, exatamente... porque eu penso assim, que um texto relacionado a, a... História, ele não, não teria um estímulo pros alunos dentro de uma aula de língua espanhola, se ele não tivesse ... ((pausa muito rápida para pensar)) um... um fundamento... pra pra isso acontecer. Se, éh, uma... ele tá, aco... acontecendo paralelamente ao conteúdo de História, eu acho que ele vai, éh, surtir efeito. Caso contrário, acho que seria uma aula... ((pausa média para pensar)) totalmente... ((pausa rápida)) éh... perdida.

Analisando outro trecho, que é transcrito a seguir, percebemos que o docente ‘M’ propõe atividades para a fase inicial do processo, à qual chamados de ‘pré-leitura’, a exemplo do que verificamos a partir dos protocolos verbais do professor ‘K’, sugerindo um momento de valorização da voz dos alunos e de seus conhecimentos prévios, os quais teriam sido ativados durante aulas prévias da disciplina de História, por se tratar de um trabalho interdisciplinar segundo seu planejamento, e seriam valorizados durante a aula de E/LE.

‘Wagner’: Como seriam as etapas dessa aula? O que que você faria primeiro? Em que momento utilizaria o texto?

‘M’: Éh... ((pausa rápida para pensar)) Indagação... em pri... primeira... momento... ((confusão e hesitação com pausas repetidas para pensar e reformular o pensamento)) seria feito uma indagação sobre o que eles ((referindo-se aos alunos)) cons... éh... ((pausa rápida para pensar)) o que eles conhecem do assunto. ((afirmação segura, com destaque)) [...] Posteriormente seria feito... uma apresentação do assunto, apresentaria o assunto em Espanhol.((afirmação segura, com destaque))

‘Wagner’: E seria como? A professora apresentaria? Como é que seria essa

apresentação?

‘M’: Não, eu já teria, éh... tomado conhecimento do que ela ((referindo-se à professora de História)) trabalhou na aula dela, ((referindo-se à professora de História)) a gente não precisaria fazer essa aula junto. Ela ((referindo-se à professora de História)) aconteceria o momento dela ((referindo-se à professora de História)) na aula de História e o meu na aula de Espanhol. ((referindo-se à professora de História)) Então, a partir da... o... do conteúdo trabalhado... éh... com ela, ((referindo-se à professora de História)) eu montaria a minha aula. Então ela ((referindo-se à professora de História)) trabalhou a questão da... ((pausa para pensar)) do que foi apresentado o texto... ela ((referindo-se à professora de História)) já já trabalhou isso com eles... ((referindo-se aos alunos)) então eles já vêm pra aula de Espanhol com o conhecimento do assunto... e, a partir daí eu vou ((pausa rápida para pensar)) éh... desenvolver a minha aula dentro desse texto, uma vez que o meu objetivo é que eles ((referindo-se aos alunos)) também tenham um... uma... um... ((pausa muito rápida)) um texto diferenciado pra trabalhar... ou seja, assim, não vou trabalhar hoje... éh... os verbos [...] Então, seria uma coisa pra... aprimorar o que eles ((referindo-se aos alunos)) já conhecem da História... utilizando a Língua Espanhola.

Percebemos, ainda analisando os protocolos verbais do colaborador ‘M’, conforme trecho transcrito a seguir, que ele se preocupa com o interesse dos alunos, postura de um docente formador de leitores, a nosso ver.

‘Wagner’: Éh... por que que [...] acha que não seria viável, ou não seria possível, trabalhar esse texto sem trabalhar de forma interdisciplinar? Sem antes

eles ((referindo-se aos alunos)) terem estudado isso em outra disciplina?

‘M’: ((Pausa longa para pensar)) Oh, sinceramente... porque eu acho... (risos) com toda sinceridade... eu acho que é um texto pra uma turma de Nível Médio não despertaria o menor interesse... e, a partir do momento que... éh... eu quero... eu desejo numa aula o envolvimento da turma, eu devo procurar textos mais dentro da vivência deles, não um texto que venha a trabalhar de História, por exemplo [...] assim, nas palavras deles ((referindo-se aos alunos)), eles ((referindo-se aos alunos)) estão se lixando pra isso. Não querem nem saber de uma... um questionamento desses. Agora, se eu levar um texto relacionado a... a temas... éh... atuais, eu acho, que eu, eu, eu consigo observar que eu que eu desperto mais, muito mais o interesse deles ((referindo-se aos alunos)) com uma coisa assim, mesmo que seja até um filme [...] eu vou conseguir a participação, nem que seja da minoria da sala, es... espontaneamente.

Analisando os protocolos verbais de outro colaborador, o docente ‘N’, percebemos que, inicialmente, ele não considera a fase da pré-leitura em seu planejamento, propondo o início de sua aula diretamente pela leitura do texto que fornecemos para os trabalhos com E/LE. Esse fato pode ser confirmado a partir do fragmento transcrito a seguir.

‘Wagner’: Então, éh..., quais seriam... em que momento da sua aula esse texto seria utilizado? Em que momento você leria, ou os alunos leriam... como seria feita essa leitura, já que se trata de uma aula de leitura?

‘N’: Bem, em todo o momento, porque como o objetivo, o objetivo maior é esse ((referindo-se ao objetivo proposto em seu planejamento – o de levar os alunos a interpretarem o texto)), então eu usaria... ((pausa média para pensar)) do começo ao fim da aula.

- ‘Wagner’: Então você começaria a aula com o texto?
- ‘N’: É, com o texto, poderia usar éh..., da... com o data show...
- ‘Wagner’: ‘tá, e você então como é que seria... você leria esse texto pra’os alunos ou os alunos leriam esse texto pra você? Seria em voz alta, em voz baixa, como é que seria isso?
- ‘N’: Primeiramente eu leria em voz alta, porque eu eu creio que quando uma pessoa lê e a outra ouve, isso... melhora a compreensão. E depois eu pediria pra eles lerem.

No entanto, após o contato com as palestras que ministramos, falando da relevância da pré-leitura para o processo, essa postura se modifica. Como podemos ver por meio dos fragmentos transcritos a seguir, o docente passa a considerar essa fase em seu planejamento, afirmando que se trata de uma etapa facilitadora o desenrolar das outras etapas, e, inclusive, que torna o processo mais prazeroso.

- ‘Wagner’: Com base nessa palestra, nas informações dessa palestra, olhando o seu planejamento elaborado, [...] modificaria alguma nesse planejamento? E se modificasse, o que seria e por que?
- ‘N’: Sim. Eu, eu... ((pausa muito rápida)) eu fui convencida de que o meu método... ele... ele realmente... ((pausa muito rápida)) não é tão eficaz quanto... dessa palestra ministrada do Professor Wagner. Eu, eu mudaria sim o início da... da minha aula, ((pausa rápida)) abordando mais informações no, no, no início, na, na pré-leitura do que na na pós-leitura. ((pausa média)) creio que ficaria assim... ficaria mais... éh... mais rico de informações e também mais prazeroso pro aluno.
- ‘Wagner’: Por que que essa pré-leitura é importante pra você? Por que que ela...

((é interrompido pela resposta do docente))

‘N’:
 Não, mais, a palestra, ela... ela me deu uma outra visão. Não... não... eu concordei, realmente eu concordei com a palestra ((pausa média para pensar)) e... e realmente, a gente não dá muita ênfase pro início da da aula, mas sim pro ((pausa rápida para pensar)) pro texto e e pós o texto, e e o início, ele é o desenrolar de todas as outras, as outras etapas; então o início, ele tem que ser muito valorizado sim, sendo que não é isso que... que eu planejo nas minhas aulas.

Outro docente que valoriza o momento da pré-leitura para ativar os conhecimentos prévios de seus alunos é o professor ‘P’. Ele propõe essa etapa para iniciar seu planejamento de aula de leitura com E/LE. Os fragmentos transcritos a seguir nos deixam claro esse dado.

‘Wagner’:
 Eu gostaria de..., em primeiro lugar, agradecer sua participação, e... pedir para que [...] com base no texto fornecido elabore um plano de aula de leitura para alunos de Ensino Médio. Todo que [...] for pensando, [...] por gentileza, verbalize ao momen... à medida que for escrevendo, que essa técnica do protocolo verbal ela vai gravar para que depois eu possa analisar [...].

‘P’:
 Eu não sei como é que se fala... pré calentamiento... como é que se fala em Português?

‘Wagner’:
 Éh... aquecimento. ((risos))

‘P’:
 Bom, se tiver alguma coisa em Espanhol no meio, não se... ((risos)), não se surpreenda, porque é normal. éh... Bom, no aquecimento, eu pretendo né, numa numa aula assim, eu perguntaria pra eles ((referindo-se aos alunos)) né, fazer aquela pergunta histórica de quem descobriu o Brasil. Né, então... seria... ((pausa rápida para escrever)) ta, a

pergunta... ((pausa para escrever))

‘P’: Eu gosto muito dessa parte de... de de conversar com o aluno antes de chegar no no assunto. Eu sempre faço isso com eles, até quando eu vou trabalhar gramática, a gente, eu sempre jogo uma situação pra poder trabalhar essa questão depois.

‘Wagner’: Por quê?

‘P’: Porque... meus alunos gostam muito de conversar, né, isso é uma coisa normal, então quando você trabalha, por exemplo, quando eu fiz né aquele outro projeto ((referindo-se a um projeto que realizou durante seu curso de Especialização)) e trabalhei a família, eu comecei a perguntar pra eles qual a importância da família? Nossa ((interjeição com ênfase)), eles ((referindo-se aos alunos)) começam, porque minha mãe e meu pai, pox, quan, quando eu tô triste eu sei que eles vão me apoiar, eu sei que meus amigos podem me trair mas os meus pais não vão fazer isso, e eu sei também que... éh... eu só vou entender isso depois, quando eu tiver maturidade. Então eles ((referindo-se aos alunos)) gostam, né... e depois no... até no relatório final ((referindo-se ao relatório final que utilizou como instrumento de sua pesquisa de Especialização, preenchido por seus alunos)) eles ((referindo-se aos alunos)) comentaram... ah, [...] eu gostei muito de... dessa parte do assunto antes da aula, do bate-papo, porque depois eu ia entrar com o tema da família, né, aquela família dos Buendía ((referindo-se à família dos Buendía, personagens do romance *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, escritor colombiano)). Então, assim... não foi só nesse tema, todos os trabalhos que eu fiz, eu sempre comecei com esse... aquecimento, né, porque... introduz o assunto e depois eles ((referindo-

se aos alunos)) têm muitas histórias pra contar, então se você deixar, a sua aula vai só nos, nas entrelinhas deles ((referindo-se aos alunos)).

Percebemos, pelo que foi transcrito, que uma das estratégias utilizadas pelo colaborador ‘P’ na fase da pré-leitura é a valorização da voz do aluno, permitindo que se expresse e manifeste sua opinião sobre a temática proposta. Essa postura, que vai ao encontro dos postulados bakhtinianos que versam sobre a polifonia e o dialogismo (Cf. BAKHTIN, 2003), é a que esperamos de um formador de leitores.

Outro momento de valorização da voz do aluno é o debate, proposto por esse docente em seu planejamento de aula.

O trecho transcrito a seguir deixa claro que por meio do debate, de temas polêmicos, o professor consegue verificar até que ponto seus alunos conseguem tecer argumentações sobre a temática proposta. Faz-se necessário deixarmos claro aqui que entendemos o debate como um momento dialógico e polifônico, de valorização das vozes que compõem o discurso tecido durante esse momento, por meio de diferentes linguagens e formas de expressão, propiciando variados caminhos interpretativos, não como um momento apenas para conversa e bate-papo dos alunos em sala de aula.

‘P’: A intenção do debate, né, é bom até porque, como eles ((referindo-se a seus alunos)) gostam muito de conversar sobre temas assim polêmicos, né, polêmica é uma coisa que é muito interessante, até pra você ver até onde vai ((risos)) ah... a capacidade até de argumentação do aluno porque um vai ‘tá, né, falando: “Ah, porque realmente é isso...” ((imitando a voz de um aluno)), outro: “Não, mas eu já li diferente...” ((imitando a voz de um aluno)), então, essa é uma coisa muito legal.

Após o contato com as palestras que ministramos, as quais enfatizaram a relevância da

ativação dos conhecimentos prévios durante a fase da pré-leitura como fator primordial para o processo de leitura, ao ser questionado sobre a possibilidade de propor alterações em seu planejamento anteriormente elaborado, o docente, analisando o momento de pré-leitura, afirmou o seguinte:

‘P’: No aquecimento, aqui, eu dei bastante oportunidade pra falarem, então eu acho que... eu não alteraria o aquecimento porque, essa pergunta aqui ((referindo-se à pergunta inicial do texto que propusemos como base para os trabalhos com E/LE)) é uma pergunta que vai gerar muita... né, mu muita polêmica na sala de aula ((pausa rápida para respirar)) se eles ((referindo-se aos alunos)) não conhecessem nada, né, eu poderia até... perguntar pra eles, éh... se... ((pausa muito rápida para pensar)) ninguém me falasse: “Ah, eu já li alguma coisa diferente...” ((imitando a voz de um aluno)), eu poderia propor uma segunda pergunta, né, ((pausa rápida para pensar)) você... ((pausa para pensar)) peraí, como eu poderia formular essa pergunta ((pensativa, com pausa para pensar)) éh... ((pausa muito rápida para pensar)) se alguém já teria pensado na possibilidade de não ser né um português, e sim um... uma pessoa de uma outra nacionalidade. Eu poderia ver se eles ((referindo-se a seus alunos)) falassem: “Acho difícil, porque a gente aprende isso há tanto tempo, né...” ((imitando a voz de um aluno)) Então eu acho que... ((pausa muito rápida para pensar)) eu ia fazer... uma proposta de uma segunda pergunta. ‘Tá, então... ((pausa para pensar e escrever)) existe... a possibilidade... ((pausa longa para escrever, balbuciando ao mesmo tempo)) de que um outro descobridor, vamos pensar assim né ((pausa para escrever)) não português ((pausa para escrever)) tivesse

descoberto o Brasil ((pausa para escrever)) antes né, vamos colocar um antes, porque isso aqui, que seria uma pergunta só no caso de eles ((referindo-se a seus alunos)) né não terem visto. Pra poder dar uma esquentada ali na hora da polêmica, com eles.

Percebemos, então, que, mesmo afirmando que não alteraria seu momento de pré-leitura, por ele chamado de ‘aquecimento’, justamente por considerar que o tema do texto que fornecemos para as aulas com E/LE seria bastante polêmico, permitindo a realização de um debate, momento para a valorização da voz dos alunos, se percebesse a necessidade de fomentar mais a participação dos alunos, instigando-os a falar sobre a temática proposta, momento que valorizaria os conhecimentos que possuem, o docente proporia uma pequena modificação, sugerindo uma segunda pergunta: ‘Existe a possibilidade de que um outro descobridor não português tivesse descoberto o Brasil antes?’.

Fica claro que esse colaborador se preocupa com os conhecimentos prévios de seus alunos, valorizando o que trazem consigo sobre a temática da aula, e que possibilita que se manifestem de forma espontânea e livre sobre essa temática. Essa postura, mais uma vez afirmamos, é por nós considerada ideal para um formador de leitores.

Outro docente que deixa claro em seus protocolos verbais a importância de momentos de valorização da voz do aluno é o informante ‘R’. Os trechos transcritos a seguir confirmam essa afirmação.

‘R’: Eu daria umas perguntas umas perguntas, dentro, lógico, do texto, pra que eles ((referindo-se a seus alunos)) respondessem e depois fizessem tipo um debate entre eles, comentando sobre o texto. Aí, depois, eu pegaria cada grupo ((os alunos estariam dispostos em grupos)) e faria debate entre os grupos, ‘tá... pra ver a opinião de cada, de um grupo

pr'ó outro ((pausa muito rápida para pensar)), né, pra causar uma polêmica mesmo né, um alvoroço ali, no caso. E, com isso, éh..., no final, éh... eu conseguisse o quê... que eles ((referindo-se a seus alunos)) consigam ih... éh... ((pausa para pensar)) consigam éh... eu vou te falar ((buscando palavras)) éh... usar bem a Língua Espanhola, ((coçando a garganta)) criar, né, e... ((pausa muito rápida para pensar)) eles ((referindo-se a seus alunos)) descubrirem que eles são capazes de... de quê, de pensar, de ter opiniões, coisas boas que saem da cabeça deles também, porque o jovem, às vezes, ele acha que, ele tem a auto-estima muito baixa. E então ele acha o quê, “Ah, eu não vou falar nada, porque eu vou falar besteira...” ((imitando a voz de um aluno)) ou então vão falar só assim: “Eu vou falar as gírias e acabou...” ((imitando a voz de um aluno)). Não é assim, não, ele ((referindo-se ao jovem de hoje)) tem muito mais, né, como todos nós, né, então esse é o objetivo.

Mesmo propondo esse momento de debate após o contato com o texto que fornecemos, acontecendo durante a pós-leitura, o docente ‘R’ demonstra se preocupar com a voz de seus alunos, com sua auto-estima, valorizando sua opinião e fazendo com que percebam que podem e devem se manifestar quando quiserem. Essa também é uma postura que esperamos de um formador de leitores.

A seguir, analisamos alguns dos dados oriundos dos protocolos verbais de outro colaborador com nossas pesquisas com E/LE, o professor ‘Q’. Esse professor também propõe uma etapa inicial de pré-leitura em seu planejamento didático e explica quais estratégias utilizaria durante essa etapa conforme o fragmento transcrito abaixo.

‘Wagner’: Aí a sua aula seria dividida em etapas, a primeira parte seria, éh... fazer

a pergunta... ((referindo-se à pergunta que consta do texto que fornecemos para os trabalhos com E/LE))

‘Q’: A primeira parte seria levar o mapa...

‘Wagner’: Ah, ‘tá... ((espaço para pensar)) mapa pra comparar... ((tentando instigar o professor a verbalizar seus pensamentos))

‘Q’: Um mapa geográfico pra mostrar ((pausa muito rápida para respirar)) éh... pra comparar a proximidade da Espanha com Portugal, porque eles ((referindo-se a seus alunos)) têm pouco, né, assim, pouco conhecimento até do mapa geográfico. Depois, o percurso que provavelmente, né, foi feito pra chegar, e qual o local, porque eu acho que também seria muito importante ((pausa muito rápida para respirar)) mostrar o local que os espanhóis dizem né ter chegado em 1499 né.

‘Wagner’: Uhm Hum ((concordando)). O segundo momento seria qual?

‘Q’: O segundo momento seria começar a fazer a crítica né sobre aquilo que a gente já tinha aqui atrás... que seria, fazer a pergunta ((pausa para pensar, balbuciando))

‘Wagner’: Então seria uma crítica, uma, uma conversa, um debate, mais ou menos.

‘Q’: Sim, quase um debate. ((pausa para escrever))

‘Wagner’: Debate sobre quem chegou primeiro ao Brasil. ((pausa para o professor continuar escrevendo)) Em que momento você utilizaria o texto? Seria a terceira etapa? ((pausa para o professor pensar))

‘Q’: Nessa, seria aí jun... juntamente com ‘Quem chegou ao Brasil?’, logo depois eu trabalharia o texto.

‘Wagner’: Então, um terceiro momento seria trabalhar o texto.

Percebemos que esse docente sugere lançar mão de recursos variados antes da leitura propriamente dita do texto, utilizando um mapa geográfico, a exemplo do que propôs o

colaborador ‘P’, para ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre questões ligadas a temática. Além dessa estratégia, o colaborador ‘Q’ também propõe, ainda para a fase de pré-leitura, a realização de um debate, momento de valorização da voz dos alunos, permitindo-lhes livre expressão sobre a temática em questão.

Outro ponto interessante verificado a partir dos protocolos verbais desse professor em especial é a afirmação de que é tarefa do professor formador de leitores despertar o senso crítico em seus alunos. A esse respeito, o fragmento transcrito a seguir traz informações.

‘Q’: Eu chamaria atenção pr’o aluno primeiramente... a a essa pergunta, né, ‘Quem chegou primeiro ao Brasil?’, eu acho que é uma pergunta que realmente seria... a primeira coisa que lançaria, e... a gente ah... né, teria certeza da... provavelmente dessa resposta. E a partir dessas respostas, nós trabalharíamos co’as, co’a... ((pausa rápida para pensar)) co’as divergências ((afirmação enfática)) que há também em livros de História, e com o objetivo final que é criar no aluno também um... um senso de ((relutou)) crítico né, da daquilo que ele lê. Porque na verdade nem tudo que ‘tá escrito éh... é fato ou tem que ser tomado como... algo... final. E a partir disso, eu acredito que isso é que que gera a crítica no aluno.

Fica claro que, para esse docente, o senso crítico pode e deve ser despertado nos alunos, e é tarefa do professor fazer isso, fornecendo-lhes ferramentas que os auxiliem nesse processo, que os levem a questionar o que leem. Essa postura, que vai ao encontro dos postulados vygotskyanos, (Cf. FOSNOT, 1998) também é por nós esperada de um formador de leitores, um professor – leitor experimentado.

Pelo exposto a partir da análise dos dados coletados, percebemos que os informantes que trabalham com E/LE demonstram utilizar abordagens e práticas em suas aulas de leitura que

condizem com as que esperamos de um formador de leitores críticos. Eles propõem momentos de ativação e valorização dos conhecimentos que os alunos trazem consigo, sugerem a realização de debates para valorizar a voz dos discentes e traçam estratégias a fim de seus alunos sejam auxiliados no despertar do senso crítico durante o processo de leitura.

Na sequência, analisamos os dados coletados a partir do segundo questionário de sondagem aplicado aos colaboradores que trabalham com E/LE.

4.2.4 O que muda nas aulas com E/LE a partir das novidades

Iniciamos o levantamento de dados por meio da pesquisa bibliográfica (Cf. CERVO e BERVIAN, 1983), que nos trouxe o escopo teórico que serve de base para nosso trabalho. Além desse tipo de pesquisa, utilizamos a coleta de dados por meio de questionários sociolinguísticos, de planejamentos de aulas de leitura e das técnicas de introspecção.

Os dados coletados a partir das pesquisas com informantes que trabalham com E/LE já foram expostos e analisados, faltando apenas os que se originam do segundo questionário proposto⁸².

Esses dados são analisados aqui, à luz das considerações teóricas que deixam clara que a leitura é um processo que acontece por etapas, sendo relevante para todo o processo a etapa inicial, chamada de pré-leitura (Cf. KLEIMAN, 2004), justamente por permitir que os conhecimentos que o aluno traz consigo, os conhecimentos prévios – linguísticos, discursivos e enciclopédicos, sejam ativados e valorizados, dando voz ativa aos discentes – leitores em formação, e proporcionando-lhes ferramentas para que adentrem no texto a ser lido de forma autônoma.

O segundo questionário de sondagem utilizado propôs quatro perguntas aos informantes.

A seguir, os dados coletados a partir das respostas dadas a cada uma delas são expostos em forma de tabelas, para facilitar sua leitura e compreensão, e analisados, por meio de considerações.

82 Cf. Apêndice 2: Segundo questionário de sondagem.

Lembramos ainda que cada informante responde ao questionário de forma individual, após ter contato com as palestras por nós ministradas que mostraram a relevância da fase inicial do processo de leitura para o processo em si, bem como da importância da ativação e da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos durante essa etapa. (Cf. TEIXEIRA, 2008)

Dessa forma, a primeira pergunta, cujos resultados estão dispostos na tabela a seguir, busca saber se após o contato com tais palestras, o docente alteraria ou não alguma parte de seu planejamento de aula de leitura em E/LE.

Tabela W E/LE – Resultados da pergunta I do segundo questionário

VOCÊ FARIA ALGUMA ALTERAÇÃO EM SEU PLANEJAMENTO?	Nº	Colaboradores	%
Sim	06	‘L’, ‘N’, ‘O’, ‘P’, ‘Q’, ‘R’	60,0
Não	04	‘K’, ‘M’, ‘S’, ‘T’	40,0
TOTAL DE INFORMANTES	10	Todos	100,0

Pelos dados coletados, percebemos que, após o contato com as palestras que versaram sobre a importância da fase da pré-leitura para todo o processo de leitura, a maioria dos informantes que trabalham com E/LE, os docentes ‘L’, ‘N’, ‘O’, ‘P’, ‘Q’, ‘R’ e ‘T’, a exemplo do que ocorreu com os informantes que trabalham com LM⁸³, propõe algum tipo de alteração em seu planejamento didático.

Na sequência, os tipos de alterações propostos são analisados.

Dessa forma, a segunda pergunta visa a descobrir quais são as alterações propostas pelos informantes.

Os dados obtidos a partir das respostas estão dispostos na tabela seguinte.

Tabela X E/LE – Resultados da pergunta II do segundo questionário

ALTERAÇÕES PROPOSTAS	Nº	Colaboradores	%
Alguma alteração durante a fase de pré-leitura	00	Nenhum	00,0
Alguma alteração durante a fase de leitura	00	Nenhum	00,0

83 Cf. Tabela W LM – Resultados da pergunta I do segundo questionário.

Alguma alteração durante a fase de pós-leitura	02	‘P’, ‘Q’	33,3
Acréscitar a fase de pré-leitura ao planejamento	04	‘L’, ‘N’, ‘O’, ‘R’	66,6
TOTAL DE INFORMANTES	06	‘L’, ‘N’, ‘O’, ‘P’, ‘Q’, ‘R’	100,0

A partir dos dados coletados, lembrando que seis dos dez informantes que trabalham com E/LE propõem alterações em seus planejamentos, percebemos que a grande maioria desses informantes, os docentes ‘L’, ‘N’, ‘O’ e ‘P’, após o contato com as palestras que deixaram clara a relevância da fase da pré-leitura para o processo de leitura, passam a considerar essa fase, propondo como alteração seu acréscimo a seus planejamentos anteriormente elaborados, a exemplo do que ocorre com os trabalhos voltados para a LM⁸⁴.

Além desse número significativo que vai ao encontro dos questionamentos levantados por nossa dissertação, os quais buscam descobrir se o professor formador de leitores altera seu planejamento didático após o contato com as palestras sobre o tema da pré-leitura percebemos que são propostas outras alterações.

Essas alterações não propõem acréscimos ao planejamento anteriormente elaborado, mas mudanças em atividades propostas.

Dessa forma, dois professores, os informantes ‘P’ e ‘Q’ propõem alterações em seus planejamentos, sugerindo algum tipo de mudança em atividades propostas para a fase de pós-leitura, abrangendo atividades estruturais de cunho formal, para o estudo dos tempos verbais em E/LE.

Na sequência, buscamos descobrir os motivos pelos quais as alterações são propostas pelos informantes.

Assim, na tabela seguinte estão dispostos os dados coletados sobre esse tema.

Tabela Y E/LE – Resultados da pergunta III do segundo questionário

MOTIVOS QUE JUSTIFICAM AS ALTERAÇÕES	Nº	Colaboradores	%
---	-----------	----------------------	----------

84 Cf. Tabela X LM – Resultados da pergunta II do segundo questionário.

A pré-leitura é importante para se verificar os conhecimentos prévios do aluno	03	‘L’, ‘O’, ‘R’	50,0
A pré-leitura serve para despertar o interesse do aluno	03	‘L’, ‘N’, ‘O’	50,0
A pré-leitura é uma etapa que facilita a compreensão textual	01	‘O’	16,6
É necessário trabalhar aspectos formais (verbos em E/LE)	02	‘P’, ‘Q’	33,3
TOTAL DE INFORMANTES	06	‘L’, ‘N’, ‘O’, ‘P’, ‘Q’, ‘R’	100,0

Antes de analisarmos os dados, faz-se necessário deixar claro que são seis os docentes que propõem alterações em seus planejamentos didáticos, sendo esse o total de informantes considerado na tabela.

Analisando os dados coletados, percebemos que para a metade desses informantes, os docentes ‘L’, ‘O’ e ‘R’, a pré-leitura possui importância para o processo por permitir ao professor verificar o que os alunos já sabem, o que eles trazem consigo sobre o texto, o autor, o contexto que os envolve e outros aspectos que possuem algum tipo de relação com o texto, a exemplo do que verificamos com os trabalhos voltados para a LM⁸⁵.

Também percebemos que metade dos docentes que trabalham com E/LE, os colaboradores ‘L’, ‘N’ e ‘O’, afirma ser a fase inicial do processo de leitura uma etapa que permite ao docente despertar o interesse do aluno pelo texto, motivando-o à participar do processo, por isso propõe o acréscimo dessa fase em seus planejamentos.

Além dessas, a outra justificativa, levantada somente pelo colaborador ‘O’, é a que afirma ser a pré-leitura uma etapa facilitadora da compreensão do texto.

Até aqui, verificamos justificativas que estão diretamente relacionadas ao acréscimo da fase inicial, de pré-leitura, aos planejamentos com E/LE. No entanto, além dessas, encontramos outra, está relacionada a alterações na fase de pós-leitura, já presente em todos os planejamentos em questão. Essa justificativa, proposta por dois informantes, os docentes ‘P’ e ‘Q’, visa a subsidiar o trabalho com aspectos formais por meio de atividades estruturais

85 Cf. Tabela Y LM – Resultados da pergunta III do segundo questionário.

realizadas durante a etapa final do processo de leitura, uma vez que no texto proposto existem muitos verbos em E/LE.

Pelo que se percebe, cabe aqui ressaltar, mais uma vez, que fica claro que a maioria dos docentes, após o contato com as palestras que tratam do tema da pré-leitura, toma ciência de sua importância para o processo, seja como momento de valorização dos conhecimentos prévios dos alunos leitores, facilitando a sequencial compreensão do texto, seja como etapa motivadora para as demais fases do processo de leitura. No entanto, pelo exposto na ‘Tabela W E/LE – Resultados da pergunta I do segundo questionário’, percebemos que nem todos os docentes propõem alterações em seus planejamentos.

Assim, a quarta pergunta do segundo questionário visa a descobrir os motivos que fazem com que alguns docentes não proponham alterações em seus planejamentos mesmo após o contato com as palestras que deixaram clara a relevância da pré-leitura para o processo de leitura.

Os dados coletados a partir das respostas dadas a essa pergunta estão dispostos na tabela a seguir.

Tabela Z E/LE – Resultados da pergunta IV do segundo questionário

MOTIVOS QUE JUSTIFICAM A AUSÊNCIA DE ALTERAÇÕES NOS PLANEJAMENTOS EM E/LE	Nº	Colaboradores	%
Já existe uma proposta de abordagem da pré-leitura no planejamento do professor	04	‘K’, ‘M’, ‘S’, ‘T’	100,0
TOTAL DE INFORMANTES	04	‘K’, ‘M’, ‘S’, ‘T’	100,0

É necessário deixar claro que são consideradas as respostas dos informantes que não propõem alterações em seus planejamentos, ou seja, os docentes ‘K’, ‘M’, ‘S’ e ‘T’.

Dessa forma, ao analisarmos os dados coletados, percebemos que não são propostas alterações, porque já existe um momento nos planejamentos em questão, considerado como pré-leitura, que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos leitores sobre o texto a ser lido.

A exemplo do que acontece com os professores formadores de leitores em LM, pelas

análises que fizemos durante nossa pesquisa, percebemos que a maioria dos informantes que trabalham com E/LE não possuía informações teóricas concernentes à pré-leitura, o que confirma a hipótese levantada em nossas pesquisas sobre a presença de lacunas na formação teórica dos docentes.

Além disso, fica claro que, uma vez preenchidas tais lacunas por meio do contato teórico com as palestras que trataram do assunto, muitos desses docentes passam a considerar a pré-leitura em seu planejamento didático, enfatizando a importância da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos leitores durante essa fase, como maneira de motivar a participação discente, facilitar o acesso ao texto, a apreensão de sentidos e a consequente compreensão textual.

Na sequência, buscamos costurar os pontos mencionados durante nosso trabalho de pesquisa de Dissertação, tecendo nossas considerações e encaminhamentos finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Neste capítulo, traçamos os encaminhamentos finais de nossas pesquisas.

Conforme o capítulo de Introdução, nossa Dissertação nasceu de questionamentos que levantamos em outros trabalhos, durante nossa formação acadêmica e o início de nossa vida profissional.

Naqueles momentos, por meio de dois projetos desenvolvidos em escolas da rede particular de ensino da cidade de Barra Mansa, verificamos que a fase da pré-leitura é fundamental para as outras etapas do processo de leitura.

Percebemos, além disso, que os conhecimentos de mundo, linguístico e discursivo dos alunos, os quais chamamos de conhecimentos prévios, devem ser valorizados e ativados durante essa fase a fim de facilitar a leitura propriamente dita dos textos.

Também verificamos que a proposta de estratégias que lancem mão da intertextualidade, da interdiscursividade e da transposição semiótica com relação ao texto a ser lido durante a fase da pré-leitura são eficazes no objetivo de ativar e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos.

No entanto, em se tratando de pesquisas voltadas para a formação de leitores tanto em LM quanto em LE, não poderíamos deixar de mencionar alguns dos problemas que permeiam esse processo.

Com base nos postulados dos *PCN98* e *99*, e nas considerações de Kleiman (2004), elencados no capítulo de Fundamentação Teórica, percebemos que são vários os percalços

encontrados durante o processo de formação de leitores.

Entre eles, destacamos problemas institucionais, como salas de aula lotadas, ausência de material didático adequado, tempo reduzido às aulas, entre outros; problemas relacionados aos professores, que muitas das vezes se sentem desestimulados e despreparados para exercerem sua função, devido à falta de políticas de incentivo à formação docente continuada, outro percalço verificado no processo de ensino-aprendizagem; além de problemas relacionados aos alunos, que apresentam muitas dificuldades em seu processo de formação, mostrando-se desinteressados, principalmente pela leitura, diante de aulas que trazem abordagens repetitivas, cansativas e ultrapassadas frente ao avanço tecnológico que, de alguma forma, está presente em suas vidas.

Dessa forma, tendo em mente a importância da pré-leitura para as aulas de leitura, propusemos esse trabalho de Dissertação de Mestrado.

Nosso primeiro objetivo foi verificar se os professores que colaboraram com nossas pesquisas consideravam a etapa da pré-leitura em suas aulas, bem como os motivos que os levavam a fazê-lo, ou não. Lembramos que foram vinte os professores colaboradores, sendo dez formadores de leitores que trabalham com LM, e os outros dez, formadores de leitores que trabalham com E/LE. Escolhemos essas disciplinas devido à familiaridade que temos com elas, por se tratarem das disciplinas que compuseram nossa formação acadêmica. Percebemos as variadas concepções de leitura elencadas no capítulo de Fundamentação Teórica permeando o trabalho de formação de leitores desses profissionais.

Para alcançar esse primeiro objetivo, além do levantamento teórico sobre a temática do ensino de LE e LM no Brasil, sobre a leitura, com ênfase especial para a etapa da pré-leitura, e sobre a relevância do trabalho com os conhecimentos prévios dos alunos, fornecemos um questionário sociolinguístico de sondagem a cada docente, a fim de conhecermos um pouco melhor seu perfil enquanto leitor e como formador de leitores, bem como as impressões que cada um tinha de seus alunos-leitores.

Na sequência, lançamos mão de outra estratégia de coleta de dados: solicitamos que cada

informante elaborasse um planejamento para uma aula de leitura com LM ou E/LE a alunos do Ensino Médio regular.

Esse planejamento foi elaborado individualmente, com base em um texto em LM, pelos docentes que trabalhavam com essa disciplina, e em outro em E/LE, pelos os professores que lecionavam essa matéria. Esses textos foram por nós selecionados e fornecidos a cada um dos informantes para tal finalidade. Sua escolha atrelou-se à temática, ao estilo e à possibilidade de múltiplas abordagens em sala de aula.

Durante a elaboração desses planejamentos, os professores colaboradores foram submetidos às técnicas de introspecção, verbalizando suas impressões, considerações, anseios, dúvidas, propostas e hesitações.

Além desse primeiro objetivo, após o contato com palestras que ministramos a cada um de nossos colaboradores, deixando clara a relevância da abordagem da pré-leitura para o processo de leitura, e da ativação e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos durante essa fase, buscamos descobrir se os docentes que não consideravam a pré-leitura em seus planejamentos passaram a fazê-lo, ou não, bem como os motivos que os levaram a realizar ou não essa modificação. Para alcançar esse segundo objetivo, cada professor colaborador respondeu, de forma individual, a um segundo questionário de sondagem, também submetidos às técnicas de introspecção.

Após a fase de coleta e levantamento de dados, à luz das considerações teóricas que serviram de base para nossas pesquisas, realizamos as análises desses dados.

Durante nossas análises, postulamos algumas questões.

A primeira delas foi sobre a possibilidade de existirem lacunas na formação teórica dos docentes formadores de leitores que colaboraram conosco no tocante à relevância da pré-leitura para o processo. Percebemos que essas lacunas realmente existiam, o que por ampliação de caso, já que os informantes de nossa pesquisa são oriundos de dez municípios diferentes, denuncia uma séria deficiência na formação oferecida por Cursos de Letras, tradicionalmente consagrados como formadores de formadores de lectores e profesores que

lidam com idiomas e linguagens. No entanto, é interessante ressaltar que os docentes que trabalham com LM apresentaram mais deficiências que os docentes que trabalham com E/LE. Somente quatro professores de Língua Portuguesa consideraram a pré-leitura em seu planejamento, antes do contato com nossas palestras sobre o tema, e que o número de docentes de Espanhol que o fizeram foi maior, seis professores.

Outra questão levantada foi a da possibilidade de o cansaço e a falta de tempo, postulados por alguns docentes como dificuldades para a leitura, a participação em eventos de formação e, inclusive, para a utilização de recursos variados em sala de aula, serem oriundos da rotina estressante e de sobrecarga desses docentes. Percebemos que a maioria dos professores que colaboraram tanto com os trabalhos com LM quanto com as pesquisas com E/LE afirmou trabalhar em mais de uma cidade e em mais de uma escola. Esse fato vai ao encontro da segunda questão levantada, servindo como base para confirmá-la.

Além dessas constatações, percebemos que todos os docentes que não consideravam a pré-leitura em seus planejamentos, tanto em LM quanto em E/LE, após o contato com nossas palestras, modificaram seu discurso, propondo o acréscimo dessa fase a seus planos de aula.

Essa constatação contempla os objetivos de nossa pesquisa de Dissertação, deixando clara a relevância de nossa pesquisa, posto que serviu como instrumento de formação para esses profissionais formadores de leitores.

Entre os motivos elencados que justificaram essa alteração, merecem destaque as assertivas de que a pré-leitura é uma etapa facilitadora da compreensão do texto, é um momento primordial para dar voz aos alunos, valorizando seus conhecimentos prévios sobre o tema, instigando-os a participarem enquanto co-autores.

Ficou claro para esses docentes que o trabalho com a fase inicial do processo de leitura fornece instrumentos e ferramentas ao aluno-leitor, a fim de dar-lhe autonomia no processo de leitura, para transformá-lo em leitor crítico.

Para realizar essa Dissertação, além do capítulo Introdutório, onde fizemos a apresentação de nosso trabalho, na sequência, no capítulo de Fundamentação Teórica, levantamos os dados

bibliográficos que serviram de base para nossas pesquisas.

O terceiro capítulo, de Metodologia, especificou as bases teóricas de nossas pesquisas, bem como os tipos de instrumentos de coletas de dados dos quais lançamos mão durante nosso trabalho.

A seguir, no capítulo de Análise dos dados obtidos, analisamos, à luz das considerações teóricas anteriormente levantadas, os dados coletados a partir dos dois questionários de sondagem respondidos por nossos colaboradores, de seus planejamentos de aula e dos protocolos verbais aos quais foram submetidos.

Na sequência, além deste capítulo de Considerações Finais e Encaminhamentos, encontram-se as Referências por nós utilizadas, bem como os Apêndices e Anexos de nossas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Áporo. In: _____. *A rosa do povo*. São Paulo: Círculo do Livro, 1945.

ALMEIDA, Manuel A. de. *Memórias de um sargento de milícias*. Santiago: O Globo/Klick Editora, 1997.

ARAÚJO, Inês L. *Do sigo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. BEZERRA, Paulo (Trad.). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. BRAIT, Beth (Org.). São Paulo: Contexto, 2005.

BRAGA, Regina Maria. Três etapas. In: _____. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula*. São Paulo: Petrópolis, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 11.161/2005. disponível em <http://www.smece.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/lei%20n%C2%BA%2011161-2005%20ensino%20da%20lingua%20espanhola.pdf>. Acessado em 23/05/2009, às 16h.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BROWN, Gillian; YULE, George. *Análisis del discurso*. RECUERDO, Silvia Iglesias (Trad.). Madrid: Visor Libros, 1993.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários*. 3. ed. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1983.

CHARAUDEAU, Patrick. De la competencia social de la comunicación a las competencias discursivas. REBILLOU, Jean Louis (Trad.) IN: *Revista latinoamericana de estudios del discurso*. Vol. 1 ALED, Venezuela: Editorial Latina, 2001.

_____. O ato de linguagem como encenação. In: *Langage et discours: éléments de semiolinguistique*. Paris: Hachette, 1983.

_____. *O que quer dizer comunicar*. CAD / CIAD (Trad.). Rio de Janeiro: CAD / CIAD -Rio UFRJ, 2003.

COHEN, A. D. Using verbal reports in research on language learning. In: *Introspection in second language research*. FAERCH, Klaus; KASPER, Gabriele (Orgs.). Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1987.

CORACINI, Maria José. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. _____ (Org.). 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

CORRÊA, Angela Maria da Silva. O “contrato didático” na aula de compreensão leitora em francês língua estrangeira. Apud: *Cadernos neolatinos da 5ª semana de Letras Neolatinas: saberes em movimento*. Ano IV, nº 3, set. 2005.

CORRÊA, Angela M. S.; CUNHA, Tânia Reis. Trabalhando a leitura em sala de aula. In: *ESTRATÉGIAS de leitura: texto e ensino*. PAULIUKONIS, Maria Aparecida L.; SANTOS, Leonor W. dos. (Orgs.) Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

CORRÊA, Angela Maria da Silva; NEIVA, Aurora Maria Soares. Estratégias e problemas do tradutor aprendiz: uma visão introspectiva do processo tradutório. In: MONTEIRO, Maria

José P. (Org.) *Práticas discursivas: instituição, tradução e literatura*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2000.

COSTE, D.; FERENCZI, V. La notion de progression en didactique des langues. *apud*: Études de linguistique appliquée. Vol. 16. Paris: Didier, 1974.

ERICSSON, K. Anders; SIMON, Herbert A. Verbal reports on thinking. In: *Introspection in second language research*. FAERCH, Klaus; KASPER, Gabriele (Orgs.). Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1987.

FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele. Plans and strategies in foreign language communication. In: _____ (Orgs.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983.

FERNANDES, Maria Joaquina. *Educação e interdisciplinaridade*. Volta Redonda: FOA, 2004.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Orgs.) 2.ed. São Paulo: Edusp, 2003. (Ensino de Cultura, 07)

_____. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. BRAIT, Beth (Org.) São Paulo: Contexto, 2006.

FLAVIAN, Eugenia; FERNANDEZ, Gretel Eres. *Éxito: repertorio de exámenes de español para ingreso en la universidad*. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico. Madrid: SGEL, 2000.

FOSNOT, Catherine T. (org.). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIOVANNINI, A. *et al. Profesor en acción 3*. Madrid: Edelsa, 1996.

GONZÁLEZ, Victoria Ortiz. *Lararillo de Tormes*. Madrid: Santillana, 2003 (Leer en español)

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. RODRIGUES, Jussara Haubert (Trad.) 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JAUSS, H. R. (1978, p. 259) Pour une esthétique de la réception. *apud*: JOUVE, Vincent. *A leitura*. HERVOT, Brigitte (Trad.). São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. HERVOT, Brigitte (Trad.). São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore V. *Como se constrói a coerência*. Campinas: Editora da Unicamp, 1987.

_____. Texto: leitura e produção de sentido. In: BRASIL. *Salto para o futuro: um mundo de letras: práticas de leitura e escrita*. Brasília: SEAD/MEC, 2007.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, Edward. Discurso literário e dialogismo em Bakhtin. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Org.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. 2.ed. 1. reimpr. São Paulo: EdUSP, 2003. 81p. (Ensaio de Cultura, 07)

LOPES, L. P. M. *Discourse analysis and syllabus design: an approach to the teaching of reading*. Tese de doutoramento. Universidade de Londres, 1986. Apud: _____. *Oficina de lingüística aplicada*. 3. reimpr. Rio de Janeiro: Mercado das Letras, 2001.

_____. *Oficina de lingüística aplicada*. 3. reimpr. Rio de Janeiro: Mercado das Letras, 2001.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Leitura e produção de gêneros discursivos segundo livros didáticos: uma proposta ainda muito limitada. *I Simpósio de lingüística contrastiva e gêneros textuais* – SILIC & GET, 2003. UEL: Londrina, PR. Não publicado.

MAINGUENEAU, D. Dialogisme et analyse textuelle. In: *Actes sémiotiques-documents*. vol. IV. 1982.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MOIRAND, Sophie. *Situations d'écrire: compréhension, production en français langue étrangère*. Paris: CLE International, 1979.

OMAGGIO, Alice C. *Teaching language in context: proficiency-oriented instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1986.

ORLANDI. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

QUILES, Margarita Barberá. *Don Quijote de La Mancha/Miguel de Cervantes: adaptación didáctica*. São Paulo: Scipione, 2000. (Leer y aprender)

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Reorientação curricular: curso de atualização para professores regentes: Língua Estrangeira: Ensino Fundamental e Médio*. Rio de Janeiro: SEE, 2006.

RUMELHART, 1980. In: TREVISAN, Eunice. *Leitura: coerência e conhecimento prévio: uma exemplificação com o frame carnaval*. Santa Maria: Editora da UFSM, 1992. 117 p.

SANT'ANNA, Affonso Romano. *Afonso Romano de Sant'Anna "desparafusa" Drummond*. Entrevista realizada pelo Jornal do Brasil em maio de 2009. Disponível em <http://jbonline.terra.com.br/destaques/bienal/entrevista-afonso.html> acessado em 18/6/2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. *O uso da introspecção: da técnica de pesquisa para o ensino de leitura*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 1993. 239 fl. mimeo. Dissertação de Mestrado em Letras Anglo-Germânicas.

TEIXEIRA, Wagner B. *Leitura: ativação dos conhecimentos prévios*. 2005. 138f. Monografia (Graduação em Letras). Barra Mansa: Centro Universitário de Barra Mansa, RJ.

_____. Festival de cine picaresco: cuatro poderosas herramientas para una enseñanza eficaz y significativa de la comprensión y la producción de textos. In: *Anais do XII seminário de dificuldades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: actividades y estrategias para desarrollar la comprensión lectora*. São Paulo: Colégio Miguel de Cervantes / Consejería de Educación Embajada de España en Brasil, 2004.

_____. *A pré-leitura em aulas de E/LE*. Resumo publicado no VIII Colóquio de Letras da Faculdade de Letras da UFRJ. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras da UFRJ, 2008.

TEIXEIRA, Wagner B.; VIVIANO, Lurdes M. dos S. Festival de cinema picaresco: quatro poderosas ferramentas para um ensino eficaz e significativo da compreensão e produção de textos. In: *Anais do VI CELERJ*. São Gonçalo: FFP/UERJ, 2005.

TREVISAN, Eunice Maria Castegnaro. *Leitura: coerência e conhecimento prévio: uma exemplificação com o frame carnaval*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1992.

VIGNER, Gérard. *Lire: du texte au sens: éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris: CLE International. 1979.

APÉNDICES

Apêndice 1: Primeiro questionário de sondagem



UFRJ

QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO

1. Você gosta de ler?

- Sim Não

2. Com qual frequência você lê?

- 01 a 02 livros por semana
 01 a 02 livros por mês
 01 a 02 livros por semestre
 01 a 02 livros por ano

3. Quais são suas maiores dificuldades enquanto leitor(a)? Marque os três itens mais significativos:

- Compreensão da língua em que está escrito o livro.
 Compreensão da linguagem no livro.
 Compreensão do gênero textual.
 Problemas de cunho lexical (vocabulário).
 Problemas para realizar antecipações e inferências.
 Outros: Não possuo dificuldades

4. Você já participou de algum evento ou curso que promovesse a formação de leitores?

- Sim, já participei antes, mas não tenho mais interesse em participar.
 Sim, já participei e ainda tenho interesse em participar de outros.
 Não, nunca participei, mas tenho interesse em participar.
 Não, nunca participei, e não tenho interesse em participar.

5. Se sua resposta à questão anterior foi positiva, especifique o tipo de evento ou curso mencionado:

- Matéria do Curso Superior.
 Seminário, simpósio, palestra, colóquio ou mesa-redonda.
 Curso livre de aperfeiçoamento ou aprofundamento acadêmico.
 Outros: _____

6. Se sua resposta foi negativa à questão de número 4 (quatro), justifique-a, a seguir:

- Não me interessa mais pelo tema de leitura.
 Não me interessa pelo tema de formação de leitores.
 Não tenho tempo para participar de eventos ou cursos.
 Já conheço bastante sobre o tema, portanto, não é necessário que me intere mais sobre o assunto.
 Outros motivos: Falta de oportunidade, mas tenho tempo em participar.

7. Você já recebeu alguma ajuda ou incentivo para participar de eventos ou cursos como os mencionados no item 4 (quatro)?

- Sim, de minha escola.
 Sim, da Secretaria de Educação.
 Sim, de minha família ou amigos.
 Sim, de agências de fomento à pesquisa.
 Não, nunca recebi.

8. Em quantas e quais cidades leciona?

- Em somente 01.
 Em duas.
 Em três.
 Em quatro ou mais.

Na(s) cidade(s) de _____.

9. Em quantas escolas você trabalha?

- Em apenas 01.
 Em duas.
 Em três.
 Em quatro ou mais.

10. Na(s) escola(s) onde trabalha, qual a importância dada ao trabalho com leitura?

- É bastante valorizado, fazendo parte do Projeto Político Pedagógico da escola.
 É valorizado parcialmente, posto que não há projetos específicos nessa área e cada professor desenvolve o tema a sua maneira.
 É pouco valorizado, ficando restrito ao trabalho dos professores de Língua Portuguesa.
 Não é valorizado, pois não há projetos desenvolvidos sobre esse tema.

11. Seus alunos gostam de ler?

- Sim, a maioria gosta.
 Mais ou menos; somente cerca da metade gosta de ler.
 Não, a maioria não gosta.

12. Seus alunos tem o costume de ler?

- () Sim, a maioria lê assiduamente.
 () Mais ou menos; somente cerca da metade tem o hábito de ler.
 () Não, a maioria não tem esse costume.

13. O que seus alunos mais gostam de ler?

- () Livros de Literatura.
 () Revistas de fofoca, entretenimento, colunas sociais, moda etc.
 () Revistas de história em quadrinhos.
 () Jornais.
 () Outros: _____

14. Quais são as maiores dificuldades encontradas por seus alunos enquanto leitores?

- () Compreensão da língua na qual está escrito o livro.
 () Compreensão da linguagem encontrada no livro.
 () Compreensão do gênero textual.
 () Problemas de cunho lexical (vocabulário).
 () Problemas para realizar antecipações, inferências e relações com seu conhecimento de mundo.
 () Outros: _____

15. Na(s) escola(s) onde você trabalha, com que frequência utiliza recursos como BIBLIOTECA, VIDEOTECA e SALA DE MULTIMÍDIA em suas aulas de leitura?

- () Sempre, em quase todas as aulas estão disponíveis.
 () Às vezes, quando disponho de tempo sobrando em meu planejamento.
 () Quase nunca, pois na maioria das vezes não tenho tempo.
 () Nunca, pois não dá tempo.
 () Nunca, pois não sei utilizá-las.
 () Não há BIBLIOTECA disponível em minha escola.
 () Não há VIDEOTECA disponível em minha escola.
 () Não há SALA DE MULTIMÍDIA disponível em minha escola.

16. Quais são as maiores dificuldades que você encontra ao trabalhar com a leitura e com a formação de leitores?

- () O desinteresse dos alunos.
 () A falta de oportunidade e apoio da instituição escolar.
 () A ausência de conhecimentos teóricos sobre o assunto.
 () A falta de material e/ou de infra-estrutura para apoiar o trabalho.
 () Outras: _____

17. Qual a importância da leitura em seu papel como educador(a)?

Desde já, autorizo a reprodução e divulgação das informações contidas aqui, bem como nos protocolos verbais por mim realizados para fins de pesquisa acadêmica e científica.

_____, ____ / ____ / 200__.

Assinatura: _____

Apêndice 2: Segundo questionário de sondagem



UFRJ

QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

1. Após ter participado das palestras que versaram sobre a relevância da fase da ‘pré-leitura’ para o processo de leitura, bem como sobre a importância da ativação dos conhecimentos prévios do aluno durante essa fase inicial, analisando seu planejamento anteriormente elaborado, você proporia algum tipo de alteração?

() Sim () Não

2. Se você respondeu ‘SIM’ à questão anterior, diga qual(is) seria(m) sua(s) alteração (ões):

() Alteração na fase de pré-leitura

() Alteração na fase de leitura

() Alteração na fase de pós-leitura

() Acréscimo da fase da pré-leitura

(_____) Outras:

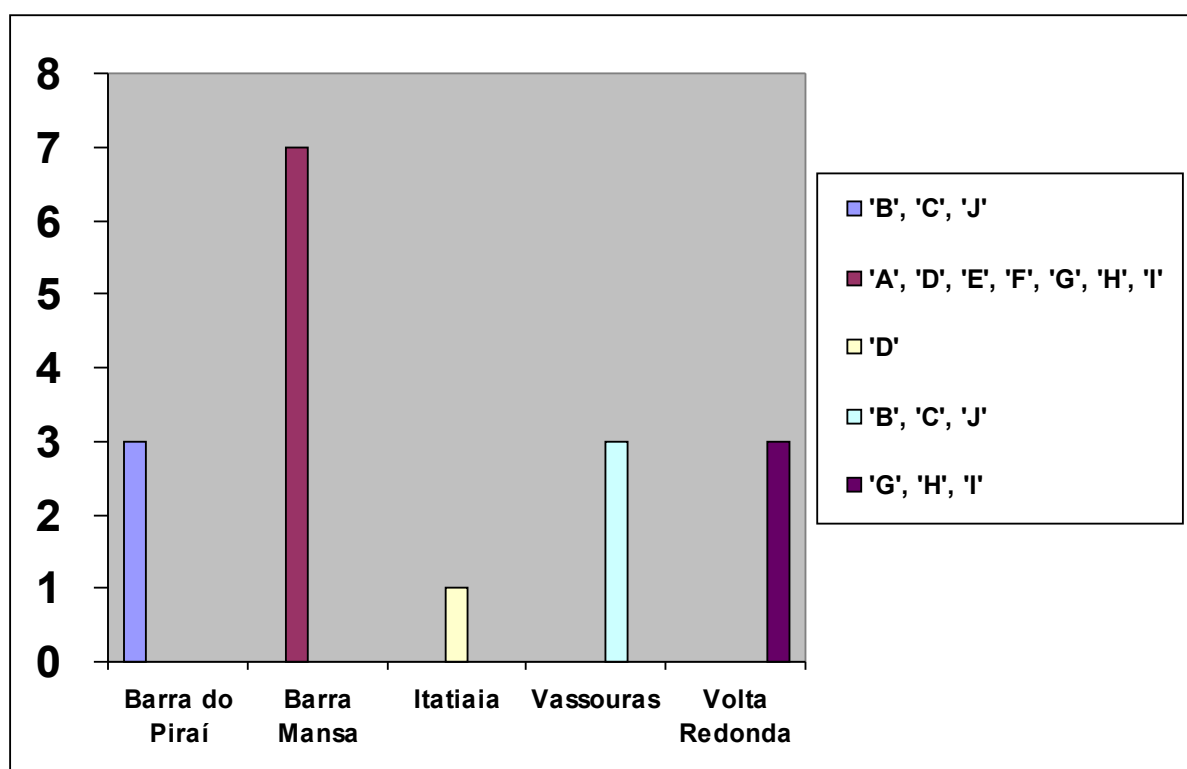
3. Se você respondeu à questão anterior, justifique sua resposta, dizendo os motivos que o levaram a propor a(s) alteração(ões):

4. Se sua resposta à primeira pergunta foi ‘NÃO’, justifique-a, dizendo os motivos pelos quais não propõe alterações em seu planejamento anteriormente elaborado:

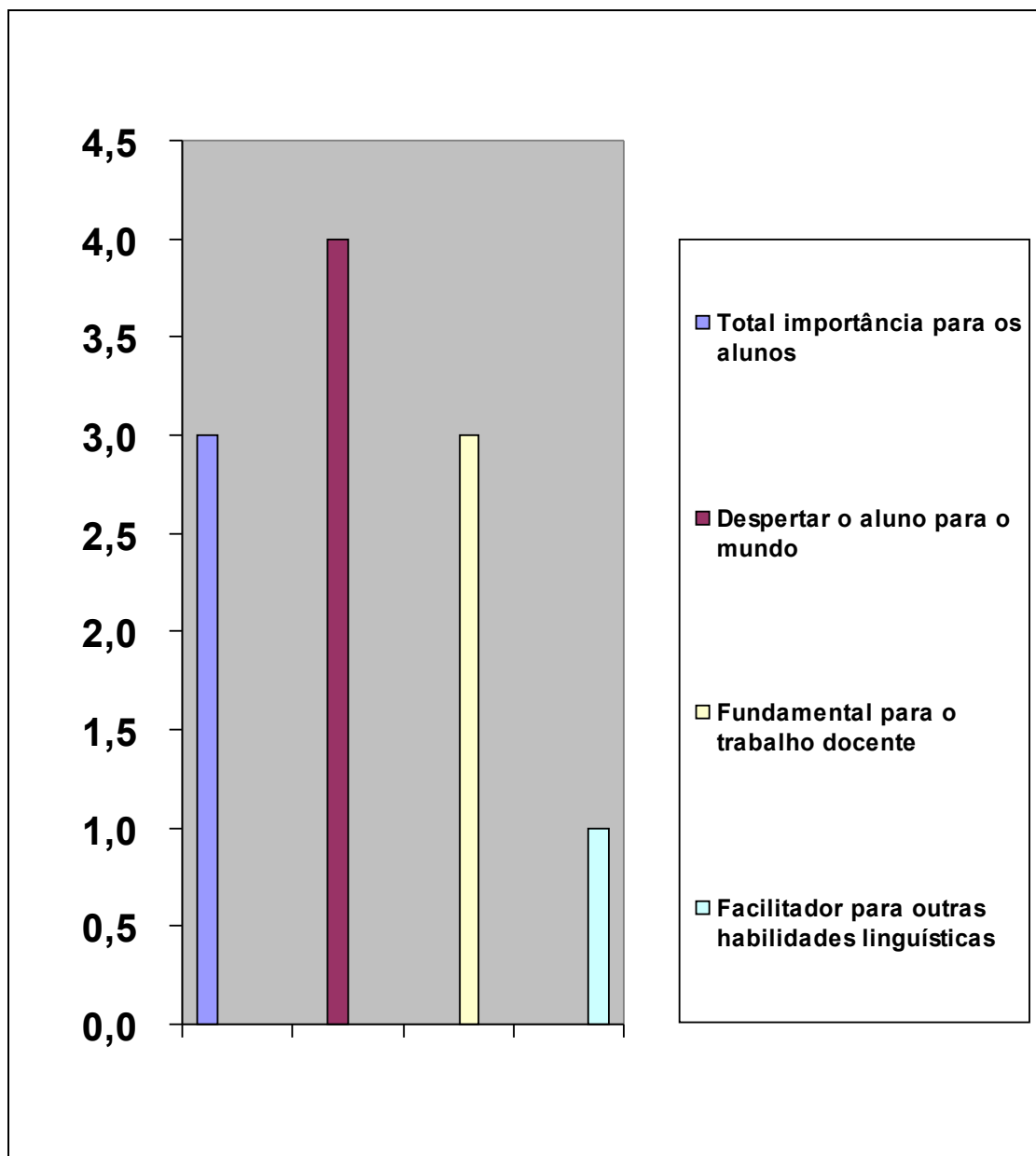
Desde já, autorizo a reprodução e divulgação das informações contidas aqui, bem como nos protocolos verbais por mim realizados para fins de pesquisa acadêmica e científica.

_____, ____ / ____ / 200__.

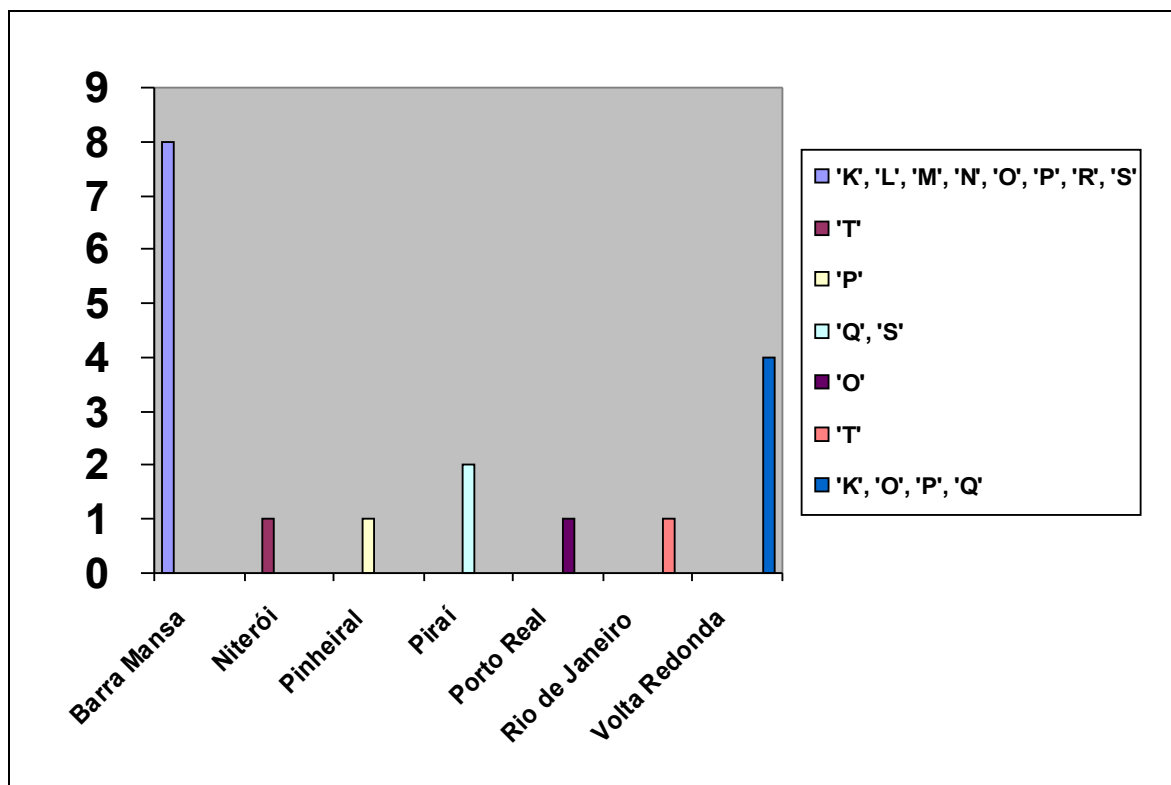
Assinatura: _____

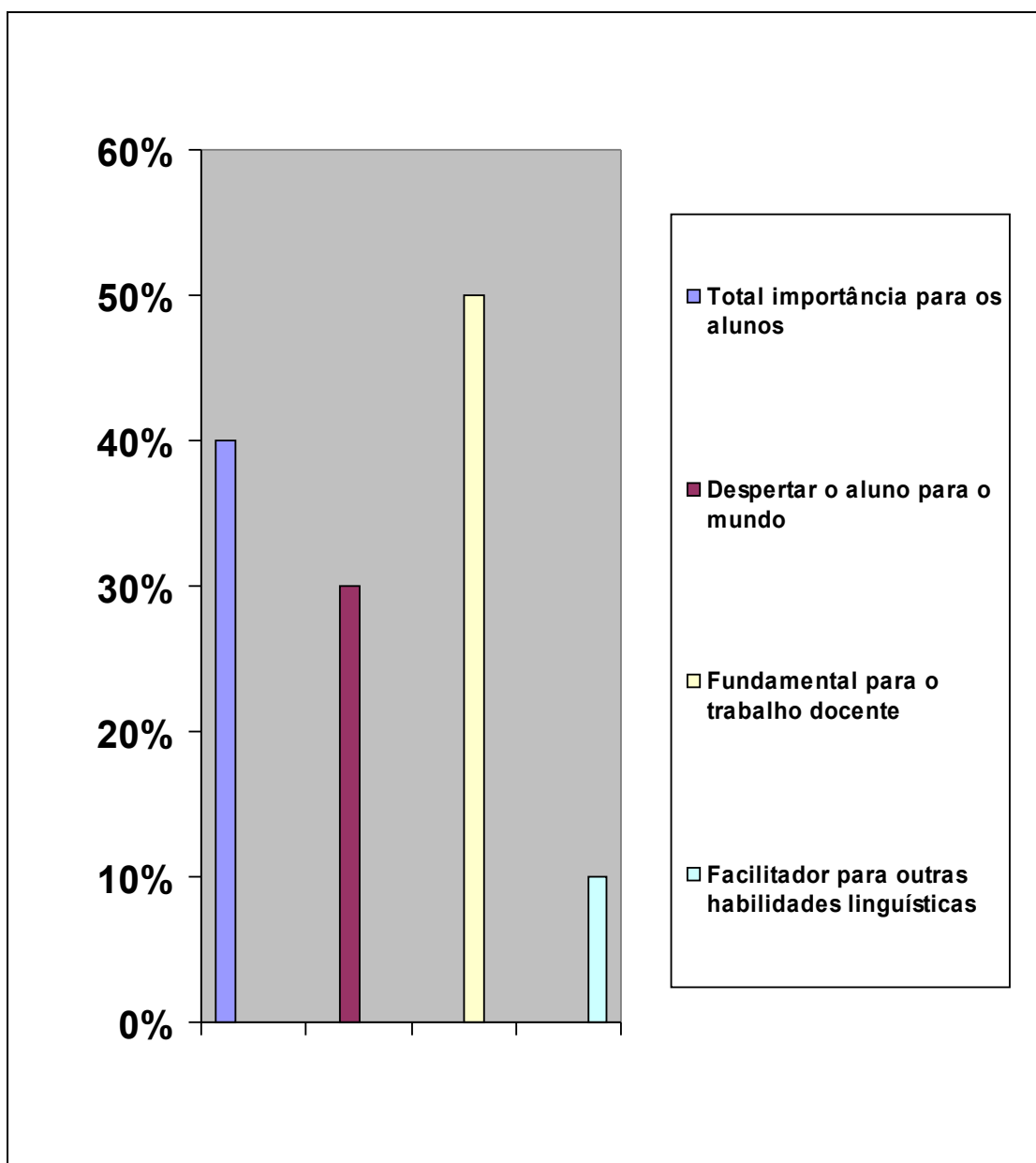
Apêndice 3: Cidades fluminenses onde trabalham os professores de LM

Apêndice 4: A importância da leitura para formadores de leitores em LM



Apêndice 5: Cidades fluminenses onde trabalham os professores de E/LE



Apêndice 6: A importância da leitura para formadores de leitores em E/LE

ANEXOS

Anexo 1: Texto para as aulas de leitura com LM

Áporo

**Um inseto cava
cava sem alarde
perfurando a terra
sem achar escape.**

**Que fazer, exausto,
em país bloqueado,
enlace de noite
raiz e minério?**

**Eis que o labirinto
(oh razão, mistério)
presto se desata:**

**em verde, sozinha,
antieuclidiana,
uma orquídea forma-se.**

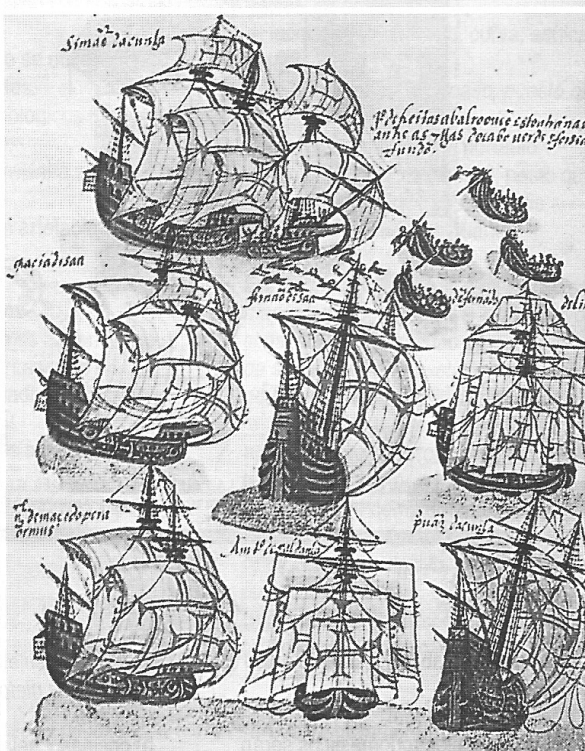
Anexo 2: Texto para as aulas de leitura com E/LE

¿Quién llegó primero a Brasil?

Los historiadores debaten si fue un español o un portugués

(01) Según afirman algunos historiadores revisionistas, cuatro carabelas que partieron el 19 de noviembre de 1499 del puerto de Palos al mando del navegante Yáñez Pinzón llegaron a lo que hoy es Punta Guesa, el 26 de enero del 1500.

(02) Otro tema es el del compositor español Pedro Escobar, autor de la primera versión polifónica de un réquiem, y del compositor portugués Pedro de Oporto, asociado a la obra *Magnificat*, la pieza polifónica más antigua que tienen registrada nuestros vecinos. Pues según el musicólogo norteamericano Robert Stevenson, estos dos compositores



que marcan la etapa del renacimiento ibérico de la música sacra resultan ser el mismo. Según los estudios realizados, Pedro Escobar de Oporto fue un músico cosmopolita que trabajó para la corte de Castilla y luego regresó a Portugal. Las piezas musicales que compuso están dispersas por Coimbra, Elvas, Barcelona y Tarragona.

(03) La historia oficial brasileña y portuguesa sostiene que la expedición dirigida por el portugués Álvares Cabral llegó a lo que hoy es la turística playa de Puerto Seguro, en Bahía, el 22 de abril del año 1500. Es decir, tres meses después que el expedicionario español.

(04) Parece que últimamente portugueses y españoles, siempre tan bien avenidos, no se ponen de acuerdo en la nacionalidad de sus héroes.

(05) Ahora surge la polémica de quién llegó primero a Brasil, si fue el portugués Pedro Álvares Cabral, que ha sido hasta ahora el que se ha estudiado en los libros de historia del colegio, o si fue el español Vicente Yáñez Pinzón.

Adaptado de *La Vanguardia Digital*
30/01/2000

1. **Pesquisa sobre o autor**
Contexto histórico e cultural

2. **Poema, livro, autor**
Primeira leitura → silenciosa
Segunda leitura → oral

3. **Busca de novas palavras**
Dicionários – virtual e *Aurélio*

4. **Análise do poema**
Roteiro dado pelo professor
Significação do título
Busca dos significados outros, no texto

5. **Debate sobre o poema, autor e análise**

6. **Tarefa – buscar outro poema do autor citado e seguir os mesmos passos dados em aula**

7. **Auto-avaliação**

Objetivo → Aprendizado, conhecimento, autonomia

Recursos → todos os disponíveis, nunca menosprezando, deixando de lado o livro

Anexo 4: Planejamento do Professor 'B' para aulas de leitura com LM

Plano de aula baseado num texto para alunos do EM

Texto: *Áporo* (Carlos Drummond de Andrade - *A rosa do povo*)

I - Objetivos

- Despertar o aluno para a criação de textos baseados em outros textos.
- Fazer com que o aluno interaja com o texto usando sua leitura de mundo.
- Levar o aluno a perder o medo de se colocar diante dos outros, dando sua opinião.

II - Estratégias

- Leitura individual.
- Leitura coletiva.
- Uso do dicionário para significação das palavras desconhecidas.
- Escolha de uma parte do texto que de que tenha gostado.
- Criação de paráfrases.
- Montagem de mural com as paráfrases.

III - Recursos humanos / materiais

- Professores.
- Alunos.
- Materiais escolares.
- Dicionário.
- Texto.
- Gravador.

IV - Desenvolvimento

- Para o alcance dos objetivos dividirei a aula em três momentos e um fechamento.

Primeiro momento → Conhecendo o texto

- Leitura silenciosa do texto como primeiro contato.
- Separar as palavras que não saibam o significado para consulta no dicionário.
- Leitura coletiva.

Segundo momento → Interpretação da poesia

- Escolher uma parte de que tenha gostado e explicar o porquê desta escolha.
- Esta parte será gravada para que ouçam os depoimentos que deram.

Terceiro momento → Desafio

- Divisão dos alunos em duplas para montagem de uma paráfrase do texto dado.

Fechamento

- Montagem de um mural com as paráfrases feitas.
- Convite para que um professor declame uma poesia de Drummond e a explique.

Anexo 5: Planejamento do Professor 'C' para aulas de leitura com LM

Áporo → inseto, problema difícil de resolver

Objetivos

- **Levar o aluno a entender o contexto.**
- **Levar o aluno a produzir um poema com o mesmo número de estrofes e versos do mesmo.**
- **Pesquisar autores contemporâneos.**

Estratégias

- **Cartaz com o poema.**
- **Xerox do poema para todo o alunado.**
- **Leitura em grupo com o apoio do dicionário (quando necessário)**
- **Composição do texto formado por eles.**

Recursos

- Folha de papel pardo.
- Canetas.
- Dicionário.
- Livros de Literatura levados pelo professor.

Exposição dos resultados.

Anexo 6: Planejamento do Professor 'D' para aulas de leitura com LM

- *Ler silenciosamente o texto.*

- *Ler em voz alta.*

→ *Debate.*

- *Conclusão do debate.*

- *Criatividade.*

- *Representá-lo em forma de desenho.*

- *Colocá-lo em prosa.*

- *Paródia.*

- *Dar forma ao texto conforme o conteúdo.*

- *Hábito e boa-vontade → maiores problemas.*

Anexo 7: Planejamento do Professor 'E' para aulas de leitura com LM

Proposta

- **Leitura pelos alunos (silenciosa)**

- **Com análise interpretativa (estrofes / versos / palavras)**

- **Paralelo entre ideia central do poema e o fazer do professor?**
- **Uso do dicionário (checagem lexical)**
- **Término: produção de texto**

Objetivo: Conhecer o poeta Drummond.

Primeira parte:

- 1. Apresentar primeiro o poeta.**
- 2. Biografia, vida, obras.**
- 3. Período literário.**
- 4. Período histórico.**
- 5. Estratégias: laboratório de informática / site (endereço no quadro branco)**
- 6. Exploração pelos alunos do site.**

Segunda parte:

- 1. Leitura pelos alunos.**
- 2. Interpretação com exploração de dúvidas.**

Terceira parte:

- 1. Elaboração de perífrases do poema.**

Anexo 9: Planejamento do Professor ‘G’ para aulas de leitura com LM

Plano de aula para o Primeiro Ano do EM

Objetivos

1. Desenvolver no aluno a capacidade crítica na leitura e interpretação de textos.
2. Desenvolver a leitura literária por meio do contato com textos literários nacionais (poesia)
3. Apresentar as especificidades do texto literário (Discurso Literário)

Pré-leitura

1. Falar sobre Drummond e sobre o livro *Rosa do povo*.
2. Apresentar um texto jornalístico sobre a situação do trabalhador brasileiro na década de publicação do livro.

Leitura

1. Entregar folha com o poema para os alunos realizarem uma primeira leitura silenciosa.
2. Projetar em transparência o poema.
3. Realizar o levantamento dos temas e figuras do poema.
4. Construir oralmente a interpretação do texto junto com a turma.

Pós-leitura

1. Falar sobre as especificidades do texto literário.
2. Comparar a notícia com a interpretação do poema.
3. Trabalhar denotação e conotação, linguagem figurada, e a organização textual.
4. Discussão procurando levantar as principais dificuldades dos alunos em relação à leitura do texto literário.

Recursos utilizados

1. Folha (poema) fotocopiado
2. Transparência

Estratégias

1. Exposição didática dialogada
2. Trabalho em grupo

Avaliação

1. Ao final da aula, os alunos sejam capazes de:
 - a. se envolver criticamente no processo de leitura do literário;
 - b. identificar as especificidades do texto literário.

Anexo 10: Planejamento do Professor 'H' para aulas de leitura com LM

Poema: *Áporo*

1. Pesquisa sobre o título.
2. Leitura silenciosa e oral.
3. Discussão para entendimento (compreensão).
4. Nova leitura.
5. Declamarem.
6. Pedido (dever de casa) para pesquisar e levar para declamar outros poemas e / ou autores.

Anexo 11: Planejamento do Professor 'I' para aulas de leitura com LM

- Trabalharia as palavras.

- 1. Leitura do texto.**
- 2. Trabalho das palavras.**
- 3. Contextual.**
- 4. Inversão como uma nova produção.**

Anexo 12: Planejamento do Professor 'J' para aulas de leitura com LM

Leitura oral

Debate

Vocabulário

Opinião

Leitura do texto

Objetivos: - Transformar em prosa.

- Produzissem um texto de imagem.

Sugestão: Pré-leitura do conto ‘*A troca e a tarefa*’, de Lygia Bojunga Nunes.

Anexo 13: Planejamento do Professor ‘K’ para aulas de leitura com E/LE

Plano de Aula

Objetivos:

1. Desenvolver a capacidade crítica do aluno na atividade da leitura.
2. Apresentar as características do texto informativo.
3. Trabalhar aquisição de vocabulário em Língua Espanhola.
4. Trabalhar com mecanismos de recorrência textual.

Pré-leitura:

- Discussão em sala de aula sobre a colonização brasileira por Portugal.
- Leitura de um texto, em Português, sobre a colonização espanhola na Argentina.
- Discutir essa colonização espanhola na Argentina.

Leitura:

- Leitura em voz alta, com os alunos, elucidativa.
- Em seguida, a leitura silenciosa pelos alunos.
- Trabalhar fatores relacionados à sequência textual.
- Discutir uma interpretação do texto.

Pós-leitura:

- Produção textual, em Português, na qual os alunos imaginariam o Brasil colonizado pelos espanhóis.

Recursos:

- Textos fotocopiados.
- Transparência.

Estratégias:

- Exposição didática dialogada.
- Trabalho em grupo.

Avaliação:

- Será avaliado:
 - A capacidade crítica na interpretação do texto.
 - A capacidade do aluno em uma produção de texto, o conhecimento construído na atividade de leitura.

Anexo 14: Planejamento do Professor 'L' para aulas de leitura com E/LE

Trabalhar vocabulário / lexical

Tempos verbais / gramaticais

→ leitura pelo professor e depois pelos alunos

→ trabalhar vocabulário / dicionário

→ tradução do texto em grupo

→ destacar tempos verbais para próxima aula

Anexo 15: Planejamento do Professor ‘M’ para aulas de leitura com E/LE

Objetivo: trabalho interdisciplinar em conjunto com a Professora de História.

- Indagação sobre o que eles conheciam do assunto.
- Apresentação do conteúdo a ser trabalhado, utilizando recursos de multimídia, vídeo etc.
- Leitura do texto em voz alta, pelos alunos.
- Reconhecimento de vocabulário.
- Atividade de interpretação textual.
- Produção textual. Resposta sobre o questionamento.

Anexo 16: Planejamento do Professor 'N' para aulas de leitura com E/LE

Objetivo: levar os alunos a interpretar o texto.

→ Desenvolvimento:

- **Leitura do texto pela professora.**
- **Leitura do texto em voz baixa pelos alunos.**
- **Questionário de interpretação do texto.**
- **Debate com valorização do conhecimento dos alunos.**

→ Recursos:

- **Data show**
- **Fotocópia**

Anexo 17: Planejamento do Professor 'O' para aulas de leitura com E/LE

Objetivos:

- 1. Trabalhar gramática.**
- 2. Identificar os verbos.**
- 3. Identificar os tempos verbais.**

Primeira parte:

- 1. Leitura do texto pelo professor.**
- 2. Leitura do texto pelos alunos em grupos.**

Segunda parte:

- 1. Discussão sobre o texto (interpretação oral)**

Terceira parte:

- 1. Exercícios de gramática (verbos)**
- 2. Localizar os verbos.**
- 3. Identificar os tempos verbais.**

Quarta parte:

1. Pesquisa em casa sobre o assunto na Internet.

Anexo 18: Planejamento do Professor 'P' para aulas de leitura com E/LE

Objetivos:

- **Propor um debate sobre a polêmica do Descobrimento do Brasil**
- **Apresentações de Pretérito**

Aquecimento:

Pergunta:

- **Quem descobriu o Brasil?**
- **Existe a possibilidade de que um outro descobridor, não português, tivesse descoberto o Brasil? (antes)**

Material:

- **Texto**
- **Mapa**

- Atividades gramaticais com uso de pretérito indefinido

Desenvolvimento:

- Leitura silenciosa
- Checagem de vocabulário
- Interpretação (oral)
- Debate

Avaliação:

- Pesquisa de textos relacionados
- Entrevista com professores de História.

Objetivo: Despertar o senso crítico de leitura nos alunos.

1. Mapa geográfico (Espanha e Portugal) - distância, percurso e local
2. Debate sobre quem chegou primeiro ao Brasil.
3. Trabalhar o texto (leitura conjunta com comentários)
4. Leitura de outro texto em português sobre o descobrimento por Cabral.
5. Comparação com mapa.
6. Senso crítico (debate).

Objetivos:

1. Usar a Língua Espanhola para identificação lexical
2. Promover o debate sobre o tema do texto

Primeira etapa:

- divisão em grupos
- distribuição dos textos para cada grupo

Segunda etapa:

- professora lendo os textos para os alunos

Terceira etapa:

- checagem e busca lexical com tradução

Quarta etapa:

- questionário de interpretação

Quinta etapa:

- debate nos grupos

Sexta etapa:

- Debate entre os grupos

Anexo 21: Planejamento do Professor 'S' para aulas de leitura com E/LE

Plano de aula

¿Quién llegó primero a Brasil?

- *Mapa (da época)*
- *Conhecimento prévio*
- *Entrega do texto*
- *Leitura silenciosa (individual) → verificação lexical*
- *Em duplas fariam comentários a respeito do texto*
- *Debate*
- *Perguntas*

Anexo 22: Planejamento do Professor ‘T’ para aulas de leitura com E/LE

PLANO DE AULA

1) TEMA:

História da Conquista da América Portuguesa.

2) DURAÇÃO: 40 minutos.

3) OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

O aluno deverá ser capaz de:

1. Identificar vocabulário relacionado ao texto *¿Quién llegó primero a Brasil?*.
2. Identificar vocabulário relacionado à história ibérica;
3. Identificar expressões relacionadas com idéia das *grandes navegações ibéricas*, presentes no texto;

4) CRONOGRAMA:

	<u>Procedimentos metodológicos</u>	<u>Tempo</u>
1)	Estimular a turma no tema através da pergunta: <i>¿Quién ha conquistado Brasil?</i>	08 min.
2)	Ler o texto com os alunos.	07 min
3)	Esclarecimento de dúvidas quanto ao texto.	10 min.

4)	Resolução de exercícios explorando o vocabulário novo apresentado ao aluno. Exercícios de interpretação e compreensão das idéias do texto. Exercícios de expressões relacionadas à idéia de <i>Grandes Navegações</i> , presentes no artigo.	15 min.
Total:		40 min.

6) RECURSOS DIDÁTICOS:

- 1- Folha de exercícios;
- 2- Texto impresso;
- 3- Quadro negro;

7) AVALIAÇÃO:

- a) **Resolução de exercícios com base no conteúdo trabalhado.**

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](#)