



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

NEILA NAZARÉ COELHO DE SOUZA MENEZES

ENSINAR LEITURA EM ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA
ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODÓLOGICAS
UTILIZADAS PELO PROFESSOR

SÃO CRISTÓVÃO - SERGIPE

São Cristóvão

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

NEILA NAZARÉ COELHO DE SOUZA MENEZES

ENSINAR LEITURA EM ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA
ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS
UTILIZADAS PELO PROFESSOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, Área de concentração: estudos linguísticos, do Departamento de Letras Estrangeiras e Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientador: Prof^o Dr. Givaldo Melo de Santana

São Cristóvão

2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Menezes, Neila Nazaré Coêlho de Souza

M543e Ensinar leitura em espanhol/língua estrangeira : uma análise das concepções e estratégias metodológicas utilizadas pelo professor / Neila Nazaré Coêlho de Souza Menezes. – São Cristóvão, 2013.

xx f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2013

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Professores de espanhol. 3. Prática de ensino. I. Título.

CDU 811.134.2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

NEILA NAZARÉ COELHO DE SOUZA MENEZES

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora como exigência para obtenção do título de mestre em Letras.

Prof^o. Dr. Givaldo Melo de Santana
Orientador

Prof^a. Dr^a. Marinalva Freire da Silva
Examinadora externa – UEPB

Prof^o. Dr. Vanderlei José Zacchi
Examinador interno – UFS

Dissertação aprovada no dia 01/11/2013, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

Aos professores da Educação Básica

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Ana Fátima Coêlho de Souza Menezes e Nathan Carvalho de Menezes, que sempre me incentivaram à realização de minhas conquistas acadêmicas;

A meu irmão Mário Antonio Coêlho de Souza Menezes por ser um mega-amigo em todas as horas, principalmente, durante o processo de construção desta dissertação; Agradeço também a Neyana Maria Coêlho de Souza Prado, minha prima amada, por todo o equilíbrio e força emanada por ti. A Caroline, minha cunhada, que emanou energias positivas e sempre ajudou a acalmar-me nos momentos de tensão, durante o processo de minha escrita dissertativa;

Ao meu professor e orientador Dr. Givaldo Melo de Santana, pela paciência e dedicação em orientar-me nesta pesquisa e, sobretudo, por mostrar-me questionamentos pertinentes que pudessem tecer os objetivos deste trabalho. Como também, por ensinar-me a ser professora de língua espanhola desde o processo de formação docente;

Aos professores participantes da pesquisa que, sem restrições, permitiram-me adentrar em seu ambiente de sala de aula, contribuindo diretamente para a execução deste trabalho;

Aos professores membros da qualificação e defesa, Renilson Oliveira, Vanderlei José Zacchi e Marinalva Freire da Silva, pelas críticas e contribuições apresentadas e pela disponibilidade e prazer em aceitar a leitura desta pesquisa;

À Marco Antonio Mitidiero Júnior, meu amor, que através de suas palavras duras de encorajamento me incentivou a prestar a seleção de mestrado, ensinando-me a ser uma pesquisadora. Esse seu jeito rude e ao mesmo tempo carinhoso em apoiar-me foi importante durante a realização desta pesquisa;

Aos colegas de pós-graduação, em especial Adriana Soares de Almeida, Marialves Souza e Acássia dos Anjos, e as amigas do coração, Acácia Lima e Vanessa Dias por

estar sempre presente nos momentos de agonia durante a escrita da dissertação, e, sem dúvida, pela descontração em episódios de tensão;

Aos professores e amigos Sandro Drumond e Doris Matos que desde o início me incentivaram com palavras de força ao longo do período do Mestrado.

Aos professores do PPGL, em especial, Fernando Sá de Araújo, Raquel Ko. Freitag, e Carlos Magno Santos Gomes por oferecer leituras profícuas para a formação dos pós-graduandos;

Aos funcionários do PPGL, em especial, Mey Jane e Nara Caroline da Silva, pelas orientações administrativas;

À minha família por compreender a ausência durante estes dois anos de construção da dissertação;

À Universidade Federal de Sergipe por oferecer-me conhecimento científico e profissional;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida.

RESUMO

Neste trabalho decidimos dialogar com as teorias da Linguística Aplicada e da Educação, com a finalidade de investigar os novos percursos dados ao ensino e aprendizagem da leitura na escola. Nesse contexto de discussão, afinamos o interesse em observar como os professores de espanhol/língua estrangeira (E/LE), atualmente, vêm desenvolvendo a prática de leitura em sala de aula. Para tanto, investigamos questões específicas sobre as concepções, estratégias metodológicas de leitura e os tipos e gêneros textuais utilizados pelos professores de espanhol, de três escolas da cidade de Aracaju-SE: compreendendo uma federal, estadual e particular. Para analisar estes objetivos que motivam a pesquisa dissertativa, coletamos dados através do recurso de questionário e da observação que são analisados e interpretados à luz dos aportes teóricos estudados. Por conseguinte, esta pesquisa define-se por uma proposta de metodologia qualitativa provinda da tradição epistemológica interpretativa, fato que nos permite o convívio com a realidade da sala de aula, dependente das práticas sociais, utilizando, assim, procedimentos e instrumentos constitutivos da pesquisa de cunho etnográfico. Quanto aos resultados, de modo geral inferimos que os professores de E/LE revelam uma prática de leitura influenciada muito mais por concepções linguística e psicolinguística (BAPTISTA: 2010) (KATO: 2007) (MOITA LOPES: 1996) (KLEIMAN: 1989) que pelo ato de ler sociocultural calçado pelas teorias do letramento (OCEM: 2006a).

Palavras-chave: leitura em E/LE, ensino, professor

RESUMEN

En este trabajo decidimos dialogar con las teorías de la Lingüística Aplicada y de la Educación, con la finalidad de investigar los nuevos recorridos atribuidos a la enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela. En ese contexto de discusión, afinamos el interés por observar como los profesores de español/lengua extranjera (E/LE), actualmente, viene desarrollando la práctica de lectura en el aula. Para eso, investigamos cuestiones específicas sobre las concepciones, estrategias metodológicas de lectura y los tipos y géneros textuales utilizados por el profesorado de español, de tres escuelas de la ciudad de Aracaju-SE: en lo que comprende una federal, estadual y particular. Para analizar los objetivos que motivan el trabajo de tesis, buscamos informaciones a través del recurso de cuestionario y de la observación que son analizados e interpretados con fundamento en los aportes teóricos estudiados. Por tanto, este trabajo se define por una propuesta de metodología cualitativa que proviene de la tradición epistemológica interpretativa, hecho que nos permite el convivio con la realidad del aula, dependiente de las prácticas sociales, utilizando procedimientos e instrumentos constitutivos de la pesquisa de carácter etnográfico. En cuanto a los resultados, de modo general inferimos que los profesores de E/LE revelan una práctica de lectura influenciada mucho más por concepciones lingüística y psicolingüística (BAPTISTA: 2010) (KATO: 2007) (MOITA LOPES: 1996) (KLEIMAN: 1989) que por el leer sociocultural apoyado por las teorías de la literacidad (OCEM: 2006a).

Palabras- clave: lectura en E/LE, enseñanza, profesor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1. (RE) PENSANDO O ENSINO DA LEITURA	20
1.1 Escola e leitura o encontro sócio-histórico-cultural.....	20
1.2 Da alfabetização ao letramento crítico.....	26
1.3 As mudanças teóricas na concepção de leitura: da linguística à sociocultural.....	32
1.4 Tendências metodológicas e o ensino da leitura em língua estrangeira.....	43
1.4.1 Metodologia Tradicional.....	47
1.4.2 Metodologia Direta.....	49
1.4.3 Metodologia de Leitura.....	50
1.4.4 Metodologia Audiolingual e Audiovisual.....	51
1.4.5 Abordagem Comunicativa e o Ensino Intercultural.....	53
CAPÍTULO 2. ESTRATÉGIAS DE LEITURA E OS TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS PARA O ENSINO EM LE	57
2.1 O professor em sala de aula: a leitura em língua estrangeira.....	57
2.2 O ensino das estratégias de leitura em língua estrangeira.....	63
2.3 Tipos e gêneros textuais para o ensino da leitura em língua estrangeira.....	75
CAPÍTULO 3. CONTEXTO E METODOLOGIA DE PESQUISA	83
3.1 Contexto do ensino de E/LE: Brasil e Sergipe.....	83
3.2 Contribuição dos documentos curriculares da Educação Básica para a leitura.....	95
3.3 Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	102
3.3.1 Descrição das escolas.....	105
3.3.2 Definição e justificativa do <i>corpus</i>	106
CAPÍTULO 4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	108
4.1. Concepções de leitura apontadas pelos professores.....	108
4.1.2 Estratégias metodológicas de leitura apontadas pelos professores.....	112
4.1.3 Tipos e gêneros textuais apontados pelos professores.....	121
4.2 Da observação em sala de aula.....	124
4.2.1 Concepções de leitura utilizadas pelos professores.....	124

4.2.2 Estratégias metodológicas utilizadas pelos professores.....	131
4.2.3 Tipos e gêneros textuais utilizados pelos professores.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	149
ANEXOS.....	156
ANEXO 1.....	157
ANEXO 2.....	162
APÊNDICES.....	165

LISTA DE ABREVIATURAS

APEERJ.....	Associação de Professores do Estado do Rio de Janeiro.
APEESE.....	Associação de Professores do Estado de Sergipe.
CEE.....	Conselho Estadual de Educação.
CNE.....	Conselho Nacional de Educação.
DELE.....	Diploma de Espanhol Língua Estrangeira.
E/LE.....	Espanhol como Língua Estrangeira.
ENEM.....	Exame Nacional do Ensino Médio.
GT.....	Gramática Tradução.
LA.....	Linguística Aplicada.
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases.
LE.....	Língua Estrangeira.
LEs.....	Línguas Estrangeiras.
LM.....	Língua Materna.
MD.....	Metodologia Direta.
MEC.....	Ministério da Educação e Cultura.
MERCOSUL.....	Mercado Comum do Sul.
ML.....	Metodologia de Leitura.
OCEM.....	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
PCNs.....	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio.
PPGL.....	Programa de Pós-Graduação em Letras.
SEED-SE.....	Secretária de Educação do Estado de Sergipe.
TIC's.....	Tecnologias de Informação e Comunicação.
UFS.....	Universidade Federal de Sergipe.
UNESCO.....	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Concepções de leitura apontadas pelos professores.....	108/109
QUADRO 2 a. Estratégias metodológicas de leitura apontadas pelos professores.....	112/113
QUADRO 2 b. Estratégias metodológicas de leitura apontadas pelos professores.....	116/117
QUADRO 3. Uso de gêneros textuais apontados pelos professores.....	123

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Material utilizado pelo professor 1.....	126
FIGURA 2. Material utilizado pelo professor 1.....	135
FIGURA 3. Material utilizado pelo professor 1.....	136
FIGURA 4. Material utilizado pelo professor 3.....	140
FIGURA 5. Material utilizado pelo professor 3.....	141
FIGURA 6. Material utilizado pelo professor 3.....	141

INTRODUÇÃO

Ao compreender que o ensino e aprendizagem de uma língua se articulam frente às ideologias do entorno do aluno e do professor, dispomo-nos a estudar, nesta dissertação, a modalidade escrita da língua – a leitura – frente às ideologias teóricas constituídas ao longo dos anos. Por isso, ao retomá-las para a perspectiva do ensino, buscamos verificar como vem ocorrendo a atividade de leitura em sala de aula de língua estrangeira/espanhol.

A partir desse interesse, podemos dizer que é de nosso conhecimento que o tema sobre o ensino da leitura, em especial, LE, fomenta constantes discussões no ambiente acadêmico e escolar, isto porque muitas mudanças teórico-práticas vêm ocorrendo desde a década de 70 até a atualidade no que diz respeito à atividade de leitura no âmbito educacional. Assim, podemos observar que essas mudanças de concepções do ato de ler passam a ser notadas no exercício pedagógico.

Diante disso, observamos que muito se há pesquisado em torno do assunto, e, de tal maneira, propomo-nos, nesta pesquisa, contribuir com mais dados pertinentes sobre o ensino e aprendizagem da leitura em contexto de sala de aula de E/LE. Para tanto, estudamos os conceitos sobre leitura, metodologias e estratégias, além da ênfase quanto ao uso de tipos de texto, gêneros e novos suportes textuais para o refinamento e (re)atualização do ato de ler.

Partindo desse princípio, notamos que dos anos 70 aos anos 80 as vertentes teórico-metodológicas se pautam nos estudos da psicolinguística e da psicologia cognitiva, e a linguística textual ajusta-se ao conhecimento dos mecanismos da tipologia textual. Por essa visão, o ato de ler se afeiçoa à prática de automatismos a partir do recurso do mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto. Em outras palavras, o aluno passa o olho no texto e prontamente identifica a resposta codificada pelo autor.

Ao desconstruir esse panorama, após os anos 90, novas abordagens começam a tomar importância no cenário do ensino e aprendizagem da leitura. Com isso, agencia-se o (re) pensar o ensino da leitura a partir da incorporação das vertentes teórico-metodológicas dos estudos da sociolinguística interacional, do letramento e mais atualmente avançando para a expansão do conceito de multiletramentos (OCEM: 2006). De tal maneira, essas práticas dialogam com o estudo da competência comunicativa que se insere na literatura da Linguística Aplicada (LA), refutando as concepções

tradicionais de ensino e aprendizagem que se fundamentam com os estudos teóricos da Linguística Teórica.

Assim sendo, originamos nosso problema de estudo a partir do foco nessas duas perspectivas de ensino da leitura uma vez que se tornaram mais questionadas durante as leituras realizadas no período de graduação e pós-graduação e ao longo de nossa experiência docente, permitindo-nos encontrar questões que insinuem uma visão notadamente contemporânea frente ao ensino da leitura de LE. Daí a importância de se conhecer e praticar os mais recentes projetos de leitura na escola, com a finalidade de evitar o desencontro entre os ininterruptos avanços da literatura sobre o assunto e a prática em sala de aula que infelizmente, “às vezes¹”, ainda não está planejada por inovações no ato de ler.

Conforme posto, o problema da pesquisa se articula em torno da seguinte questão: na atualidade, como o professor orienta o ensino da leitura em E/LE? Esta pergunta geral sugere três questionamentos específicos, quais sejam: a) que concepção de leitura norteia a atuação docente? b) que estratégias metodológicas permeiam a prática do professor no que concerne ao ensino da leitura? c) quais os tipos e gêneros textuais utilizados pelos professores que contribuam para o desempenho da leitura. Assim, a elaboração de tais objetivos serve-nos de âncora para pesquisar a condução da atividade de leitura do professor em sala de aula, pois acreditamos que este profissional da educação contribui significativamente para a formação do aluno, enquanto, leitor.

Também, convém salientar, não descartamos que haja outras causas que repercutam para uma profícua atividade de leitura, a exemplo da participação das políticas públicas e o incentivo e a formação familiar quanto à concepção e orientação de ensino proposta pelo professor². Entretanto, cabe mencionar que essas causas podem ser postas ao longo das discussões teóricas e, principalmente, a partir de observações inferidas em sala de aula.

Assim, na tentativa de responder a essa problemática investigada, apresentamos a hipótese de que possivelmente o professor de LE durante ou após processo de formação acadêmica e/ou em formação continuada esteja afinado ou

¹ Valemo-nos dessa construção de probabilidade porque supomos que ainda hoje exista um ensino e aprendizagem da leitura que atenda às exigências do que planeja a escola, as políticas públicas e do que concebe o professor, e por isso inserimos o termo “às vezes” que implica uma discussão em torno ao fortalecimento das abordagens tradicionalista da concepção de leitura.

² Sujeito ou *corpus* da pesquisa. Observar a aula de leitura do professor de E/LE está sendo a proposta desta pesquisa, visto que o entendemos como um leitor mais proficiente capaz de orientar o aluno-leitor para a leitura em E/LE.

afinando-se a uma das perspectivas de leitura mencionadas anteriormente, por isso supomos que uma delas esteja sendo praticada em sala de aula de E/LE. Com isso, pressupomos que o professor de E/LE planeja as aulas de acordo com as noções de ensino e aprendizagem (re) conhecidas por ele, através do amadurecimento teórico e prático do ensino de línguas. Dessa forma, vimos que a formulação da hipótese articula-se com o problema pesquisado.

Essa hipótese nos conduz a uma verificação empírica, uma antecipação do conhecimento, que é provisória e que após a realização da pesquisa, poderá ser confirmada ou rejeitada (cf. OLIVEIRA: 2008; 26). Para Marconi e Lakatos (2010:14), “a função da hipótese [...] é propor explicações para certos fatos e ao mesmo tempo orientar a busca de outras informações”. Nessa dimensão, pretendemos examinar a hipótese com o intuito de aproximar-nos da verdade dos fatos.

Após a formulação do problema e da hipótese de pesquisa, compreendemos que este estudo se justifica como contribuição social e científica para a área de Letras, mais especificamente da Linguística Aplicada, e de forma mais extensiva para os professores e pesquisadores de E/LE, porque abre espaço a mais diálogos sobre os novos caminhos para o ensino e aprendizagem da leitura. De tal maneira, ansiamos que esse espaço promova, primordialmente, melhoramentos para o processo de formação continuada do professor de E/LE de Ensino Básico.

À luz dessa justificativa, entendemos a leitura como ato de socializar o homem na medida em que permite a entrada e a participação deste no mundo da escrita. Esse mundo vê-se permeado por produtos culturais e históricos que só é possível pela existência de leitores. Portanto, a leitura é uma prática social, cultural e histórica contextualizada pelo leitor. Isso nos leva a pensar que a leitura é um *continuum*, uma vez que não podemos falar em sujeitos letrados em oposição a iletrados, mas sim sujeitos em constante letramento (SILVA; ARAÚJO: 2012).

Nesse contorno, é preciso considerar a promoção da leitura na escola não como um projeto acabado, mas sim como um processo³ que leva à compreensão, à re-criação³, possibilitando a reflexão⁴ e a tomada de posição⁵. Por conseguinte, esses procedimentos

³. Como bem colocado, nos valemos de uma justificativa ao problema pesquisado. Tomamos essa nota, para expor o nosso entendimento do termo, com base em Silva (2005:96). A re-criação permite entender que o já criado, a exemplo do texto de leitura, pode ser recriado pelo aluno, isto é, o professor orienta a passagem autônoma de construção de ideias pessoais sobre o lido.

⁴ Nas palavras de Silva (2005), a reflexão significa a apropriação do nosso ato de existir através de uma crítica aplicada ao escrito.

do ato de ler possibilitam o (re) pensar de novos movimentos de leitura, de leitores e, também de professores.

Ao movimentar esse cenário quanto ao estudo da leitura na escola, esclarecemos a relevância das propostas de ensino e aprendizagem, expostos pelos documentos da Educação, a saber: os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (BRASIL: 1998), Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL: 1999), e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL: 2006). No entanto, entre tais documentos cabe justificar as OCEM (2006) como o documento que apresenta mais avanços no cerne das perspectivas atuais para o uso social da leitura, ou seja, vinculadas ao estudo dos letramentos e multiletramentos.

Por sua vez, as OCEM (2006) inspiram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) partindo da valorização da habilidade de compreensão da leitura em língua materna e estrangeira, desconstruindo as bases dos antigos exames de seleção para acesso às Universidades Federais Brasileiras. De tal modo, identificamos que o ENEM valoriza o estudo da leitura em E/LE, favorecendo maior atenção ao processo de leitura entre os jovens e estudantes das mais diversas classes sociais. É sob esse ponto de vista que notamos uma recorrente preocupação com as perspectivas de ensino da leitura, na contemporaneidade.

Depois de elucidar o interesse pela problemática de estudo, definimos como objetivo geral: analisar como o professor de E/LE, atualmente, ensina a ler em sala de aula. Diante dessa finalidade, abrangemos três objetivos específicos que nos servem de alicerce para o processo investigativo. Sendo eles: a) Verificar as concepções de leitura subjacentes à prática da docência, em E/LE; b) Identificar as estratégias metodológicas de leitura utilizadas pelos professores de E/LE e, por fim, c) Averiguar os tipos e gêneros textuais utilizados pelos professores de E/LE, para auxiliar o desenvolvimento da leitura.

Posterior à delimitação dos objetivos (geral e específico), ampliamos o marco teórico pertinente à nossa pesquisa de forma reflexiva e crítica com o intuito de tecer as redes de conhecimento teórico com a prática em sala de aula. Essa etapa nos serve de fundamentação para a análise dos dados coletados na realidade pesquisada (OLIVEIRA: 2008; 27).

⁵ De acordo com Silva (2005), a tomada de decisão significa o confronto dos significados desvelados e a participação na busca da verdade.

Definido a fundamentação teórica, partimos para etapa metodológica que, conforme ressalta Oliveira (2008:28), engloba todos os passos para a construção desse trabalho científico, partindo do procedimento para obtenção de dados, através da identificação de uma técnica e definição de amostra/universo até a análise e interpretação dos dados coletados. Para tanto, a seguir, detalhamos os passos metodológicos deste trabalho.

O paradigma metodológico desenvolvido nesta pesquisa parte da abordagem qualitativa interpretativista, por entender que esta melhor corresponda aos objetivos propostos. Por se tratar de uma investigação que tem como propósito identificar concepções, metodologias de ensino, estratégias para a leitura e aportes textuais utilizados pelo professor de E/LE, podemos dizer que o contato da pesquisadora com a realidade social da sala de aula é imprescindível para o desvelamento dos resultados.

Nessa tessitura, direcionamos esta pesquisa para o paradigma interpretativo porque existe um compromisso com a interpretação das ações sociais e com os significados que as pessoas (professores, alunos) conferem a essa ação na vida social. Caracterizando-se por uma abordagem relacionada aos problemas educacionais, de peculiaridades não quantificáveis.

Conforme ressalta Bortoni-Ricardo (2008), “o pesquisador na pesquisa qualitativa se interessa em avaliar o processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam”. (BORTONI-RICARDO: 2008; 34).

De fato, a partir dessa abordagem tentamos explicar o significado e as características do resultado, os quais serão obtidos por técnicas de observação e questionário. Os instrumentos de pesquisa preenchem a opção de trabalho de campo, através do levantamento dos dados, permitindo o registro dos fenômenos da realidade para se planejar e sistematizar os dados que serão coletados.

Em conformidade com o paradigma metodológico qualitativo, resulta o tipo de pesquisa descritivo que permite uma análise aprofundada da leitura em relação a aspectos sociais tanto do aluno quanto do professor e da escola.

Sob essa ótica, o paradigma, a técnica e o tipo de pesquisa acomodam os critérios de espaço e tempo em que se desenvolve o trabalho. A observação compreende o *locus* de sala de aula, compreendendo um período de dois meses, com início em Março e conclusão em final de Abril/2013. Constando da observação de 8 (oito) aulas para cada uma das três escolas selecionadas, sendo elas: federal, estadual e particular.

Durante este período de observação das aulas dos professores, tivemos acesso ao material utilizado por eles, ocasião em que registramos os vários eventos em diários para posterior interpretação.

Na fase final do trabalho, a qual nos compete operacionalizar o problema de pesquisa, cabe-nos apresentar a clareza e a subjetividade. Assim procedendo, ressaltamos a importância da reflexão teórica conciliar com a operacionalização, já que ambas se alicerçam, unindo a coordenação inteligente das ideias à observação dos fatos.

Como podemos observar a seguir, dividimos nossa pesquisa em quatro capítulos distintos que auxiliam e respondem ao interesse pesquisado.

O primeiro capítulo discorre sobre o “(re) pensar” o ensino da leitura, a partir de seções que se vertebram a propósito da relação social, política e cultural entre escola e leitura, o recorrido da alfabetização ao letramento crítico, as mudanças teóricas na concepção de leitura, e as tendências metodológicas com o foco no ensino da leitura em LE. O segundo capítulo trata das estratégias de leitura e dos textos e gêneros textuais para o ensino de LEs.

Como vemos, nesses dois primeiros capítulos, referimo-nos à necessidade de fornecer informações teóricas sobre o ensino da leitura, a partir da literatura em Silva (2005; 2009), Martins (2006), Santos (2007), Freire (1996; 2011), Zilberman e Silva (2002), Cintra (2007), Soares (2002; 2004), Colomer e Camps (2002), Osakabe (1988), Moita Lopes (1996), Silva e Araújo (2012), Baptista (2010), Fiorin (2009), Costa (2012), Rojo (2009), Takaki (2012), Koch e Elias (2011), Oliveira (2010), Kato (2007), Solé (1998), Dell’ Isola (2005), Kleiman (1989; 1998; 1999), Moita Lopes (1996), Melo (2002), Arena (2010), Pennycook (2006), Fernández (2010), Sánchez (2009), Leffa (1988), Gargallo (2004), Abadía (2000), Oliveira (2002), Fernández (2005), Demo (2009), Girotto e Souza (2010), Pietraróia (2011), Rajagopalan (2006), Santos e Tomitch (2009), Souza (2010), Donnini (2011), Barthes (2002), Marcuschi (2001; 2003; 2008; 2009), Bakhtin (2011), Schneuwly e Dolz (2004), Brandão (2000; 2003), Meurer (2000), Bronckart (2000). Assim sendo, através do diálogo entre esses autores, buscamos no transcorrer do texto, também, apresentar notas de rodapé com o objetivo de esclarecer, complementar e /ou detalhar algumas questões, bem como largar o universo do debate.

O terceiro capítulo apresenta o contexto e a metodologia de pesquisa, enquanto o quarto versa sobre a coleta, resultados e discussões da pesquisa. Com a finalidade de retomar a teoria com o intuito de justificá-la na prática, momento em que ocorre a

operacionalização que significa a análise e interpretação dos dados coletados. Também, através dos dados concretos inferimos e reservamos o momento para insinuar, se necessário, alguns procedimentos que o professor possa utilizar com a intenção de melhorar o perfil do leitor. Finalmente, nas considerações finais, procuramos avaliar nossa pesquisa consoante a resultados coletados.

Portanto, para finalizar a parte introdutória deste texto dissertativo, cabe mencionar que nossa posição nesse trabalho científico é, decididamente, esclarecer a devida importância do diálogo entre o conhecimento teórico e a prática em sala de aula que serve de sustentáculo para uma tomada de decisões conscientes na ação pedagógica. Por dita razão, valemo-nos dos dados empíricos que nos servem de base para o conhecimento da realidade, sendo o campo da ação educativa do professor, dos alunos, da escola, e da sociedade em geral.

CAPÍTULO 1. (RE) PENSANDO O ENSINO DA LEITURA

Este capítulo tem por proposta “(re) pensar” o ensino da habilidade de leitura, cujo contexto far-se-á em LE. De tal maneira, enquanto professora dessa língua estrangeira, indago o porquê (re) pensar a leitura. A indagação será desenvolvida nas seções que se seguem, sinalizando um trajeto que focaliza o ensino de leitura em sala de aula.

Para tanto, neste capítulo, apresentamos os aportes teóricos que subsidiam a análise de nosso primeiro objetivo específico de pesquisa que é: verificar as concepções de leitura subjacentes à prática da docência, em E/LE. Nessa perspectiva, observamos as características das consideráveis mudanças sobre os conceitos de leitura que influenciam o engajamento professor e aluno, no espaço escolar, mais propriamente em sala de aula.

Com o intuito de investigar o ensino da leitura em ambiente educacional, apresentamos, aqui, as possíveis definições teóricas sobre a leitura. Portanto, a partir dessas bases teóricas, o trabalho intenciona ajudar os professores de LE a refletir sobre o ato de ler, principalmente, na contemporaneidade. Nesse sentido, convém expor que não estamos julgando a maturidade teórico-prática do profissional da educação/letras, mas sim lhe oportunizando meios para a realização de um bom desempenho dos itinerários de leitura.

1.1 ESCOLA E LEITURA: O ENCONTRO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

A escola transformou-se na principal agência responsável pelo ensino do registro verbal da cultura. Em outras palavras, o acesso à leitura significa ter acesso à escola para nela e por meio dela obter as competências e os conhecimentos necessários à participação no mundo da escrita e ao exercício da cidadania.

(Silva: 2009; 188)

Como descrito por Silva (2009), a escola é o cenário adequado para o ensino e aprendizagem. Nesse alvo, o autor aponta que a promoção da leitura ocorre no acesso à escola. Em breve palavras, entendemos que aprender a ler constitui-se como o ingrediente essencial da instituição escolar. Douro desse argumento, apresentamos, no decorrer da seção, as discussões quanto à tarefa da leitura em espaço educacional.

O ato de ler acompanha o indivíduo em diversas situações de interação ao longo da vida. Assim sendo, colocado no alicerce da educação escolar, ler passa a ser uma tarefa de cunho singular, competindo à instituição a formação de alunos leitores. No entanto, apesar da credibilidade e responsabilidade da escola quanto à leitura, o “mito” das dificuldades para a promoção do diálogo entre leitura e escola, ao que parece, ainda, cristaliza a política do “deixa como está para ver como é que fica”⁶. Conforme posto, essa expressão define a atitude de descaso social.

O provável fracasso da escola no que se refere à leitura gera problemas, os quais se aponta o retrato do conservadorismo do ensino da leitura, cunhada pela sociedade, anos 60 e 70, do século XX, sendo o mais preservado na atualidade. Esse cenário inibe a visão de transformação social⁷, que ambas – leitura e escola – fomentam. De fato, o tradicionalismo obstaculiza a visão tríade entre leitura, escola e práticas sociais. Nesse cerne, a tradição do século XX revitaliza a prioridade da leitura tão somente como cultura de letrados, considerando-a instrumento de poder. Nesse raciocínio, Martins (2006:27) argumento:

a concepção que liga o gosto de ler apenas aos livros deve muito a influência, persistente no nosso sistema educacional, de uma formação eminentemente livresca e defasada em relação à realidade, ainda fomentada pela escolástica cristã que orientou os jesuítas, os primeiros educadores no Brasil. Ademais, deve muito a ideologias que buscam na elitização da cultura meios de reafirmar a supremacia social, política, econômica, cultural.

No tocante à história da escola, Santos (2007: 37) entende que “o espaço escolar por um lado apresenta-se como o lugar privilegiado de ideias e valores da classe dominante; por outro, como um cenário singular para o exercício da prática da contestação, tendo em vista a transformação da realidade social e material”. Para tal definição, entendemos que a escola materializa dois lugares distintos, nos quais um está na contramão do outro.

Nesse sentido, entende-se que essa constituição escolar gera um espaço de contradição. O segundo cenário da escola agrega uma compreensão mais totalizadora da organização escolar, enquanto o primeiro incorpora o valor do *status quo*, que legitima a manutenção do ensino, como uma mera transmissão de conhecimentos. Gera, então, um

⁶ O uso da expressão popular visa enfatizar as fragilidades no incentivo da leitura nas escolas tanto públicas quanto particulares.

⁷ Doravante, utilizamos o termo para confrontar o perfil da escola, que, antigamente, alicerçava os interesses dominantes de visão autoritária, imobilizadora, ortodoxa, socrática. Legitimando a intenção de retomar o valor social da escola e da leitura.

espaço de imposição de barreiras ou limites que repercutem na diversidade de concepções de leitura⁸.

Em explicação ao propósito do ensino da leitura, no século XX, Freire (1996:99) denuncia que “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”. Sendo o posicionamento escolar um comprometimento com a opção reacionária e fatalista da visão da sociedade. Assim, tradição escolar preconiza um tratamento peculiar referente à leitura que resulta na

discriminação (alguns leem outros não leem); falseamento dos conteúdos inseridos nos livros didáticos (como os conteúdos inseridos nos textos escolares estão desvinculados da realidade social e da vida dos alunos); mediocridade (não questionamento dos conteúdos); submissão à autoridade do texto-juiz, decodificação mecânica e não significativa das mensagens escritas, inexistência de currículo sequenciado para o desenvolvimento da leitura; e por fim a ausência de bibliotecas (SILVA: 2009;189).

Conforme o discorrido, Silva (2009) raciocina que as práticas centralistas em sala de aula são frutos das finalidades e encaminhamentos da leitura, predeterminados pelas diretrizes do Estado Brasileiro. As diretrizes vinculam a dinâmica da leitura aos interesses da sociedade. Tais interesses elaboram diretrizes que endereçam a um perfil de Estado de ideologia neoliberal⁹, de sistema perverso e desolador, o qual não permite ao indivíduo (o aluno) politizar-se¹⁰. Para Santos (2007: 34), esse quadro ideológico, ainda, está registrado na era contemporânea.

o Estado tem se apresentado como uma instituição dotada de uma extraordinária capacidade mimética – vai mudando sua coloração e sua aparência, sem, contudo, alterar substancialmente seu conteúdo ideológico [...] Particularmente, no tocante à instituição educacional escolar, o Estado nunca abriu mão de utilizar-se dela como principal instituição coadjuvante em sua empreitada de manutenção, consolidação e reprodução do *status quo*.

Diante desse sistema de ideias, a sensação que mantemos, ainda, consiste em um retorno ao passado. Cabendo-nos a pergunta: será que ainda incorporamos a nebulosa estrutura de ensino escolar do século XX? Para essa pergunta só nos resta uma

⁸ O panorama histórico da escola fomenta a construção de concepções de leitura, as quais são instituídas pela instituição educacional ao longo dos anos.

⁹ O termo, apesar de decretar em sua base um desenvolvimento social, verifica que o sistema cria uma dependência e um aumento das diferenças sociais. Prioriza, somente, a classe dominante. Nesse contexto, volta-se ao mundo escolar/educacional do séc. XX.

¹⁰ Segundo o dicionário Aurélio, 1ª ed. 3ª reimpressão. “Inculcar (a certas classes ou categorias sociais) ou a (indivíduos dessas classes) consciência dos deveres e direitos políticos dos cidadãos que as compõem preparando-os para o livre exercício deles”. Doravante, esta classe social configura-se como os discentes.

resposta, a qual insere a necessidade de mudanças dos valores sobre os aspectos sociais e culturais da escola. Nessa linha de pensamento, Zilberman & Silva (2002:114/115) opinam:

a escola que responde positivamente ao sistema vigente, sem querer alterá-lo, mas tão somente confirmá-lo e expandi-lo, assume a leitura enquanto reprodução, valorizando a paráfrase do texto lido, duplicando a visão hierarquizada e autoritária da cultura, incentivando a recepção passiva e mecânica fornecendo interpretações prontas e acabadas. Contudo, uma escola aspirante à mudança social espera que a leitura dos textos propostos constitua, antes de tudo, um instrumento de conscientização e libertação dos leitores.

Uma escola que almeja mudança social define “reais¹¹” situações da leitura em sala de aula. O sujeito – estudante -, diante da leitura, coloca-se mais atuante e crítico, e ler passa a ser um ato de libertação. Nessa totalidade, a escola transcende os muros que inviabilizam a relação com o social e cultural do aluno. Por isso, a escola de evidência elitista começa a sinalizar mudanças sociais, a partir do início dos anos 1980. Esse momento sugere uma (re) análise da escola no cerne de suas práticas. Assim, em repercussão à euforia da mudança, o panorama escolar parece não mais sucumbir ao aprendizado de reprodução, o qual encorpa uma típica educação brasileira do assistencialismo¹² da leitura.

Como respaldo aos primeiros movimentos de mudança da escola, o texto de Lei nº 9.394/1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, artigo 1º § 2º confere que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Vemos, então, que a escola desempenha um comprometimento com a questão social. Não sendo mais cabível uma educação escolar governada por uma posição despolitizada e antidemocrática¹³. Agora, as práticas sociais se fazem mais atuantes e, por conseguinte, o desenvolvimento da leitura recebe novos rumos.

Nesse sentido, a LDB, Nº 9.394 de 1996, artigo 32º, elucida que cabe à educação escolar fornecer ao aluno, “o desenvolvimento da capacidade de aprender,

¹¹ Essa situação de leitura refere-se à aproximação da realidade do aluno. O real ato de ler coloca-se como o encontro do leitor com a sua consciência politizada.

¹² O assistencialismo social prestado pelo Estado à leitura atende as necessidades primárias, que o Estado supõe que o estudante-leitor necessita. O órgão governamental atende com o preenchimento de materiais didáticos e com acesso a bibliotecas. Sem, contudo, inserir-se para o desempenho e incentivo da leitura, mas somente auxiliá-la superficialmente. É sabido que as políticas públicas para a leitura, sobretudo para a educação, são humilhantes e vândalas.

¹³ Doravante, tomamos a democracia para o espaço escolar. Pensar democraticamente a escola é colocá-la baseada nos princípios de distribuição equitativa do poder. Sendo assim, há uma eminência social do popular, sem predomínio do autoritarismo. Tanto o trabalho como a prática social são obrigações da escola.

tendo como meios básicos o *pleno domínio da leitura*, da escrita e do cálculo” (grifo nosso). Portanto, como bem sinaliza o documento educacional, a leitura na escola deve ser mantida como um “patrimônio”, um meio básico e elementar.

Para ratificar a legitimidade da LDB, que amplia o horizonte da escola, Cintra (2007: 76) discorre sobre a leitura na escola:

se é tarefa da escola levar o aluno a perceber o papel sócio-funcional da leitura, de modo a propiciar o contato dessa forma de comunicação com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade, torna-se relevante buscar maior aproximação de usos escolares com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar.

Nessa mesma dimensão, Soares (2002:19) afirma que o ato da leitura assume “um valor positivo absoluto, como benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimento e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação”. Como resultado à interpretação, a leitura é uma atividade eminentemente social e cultural, que oportuniza o diálogo mundo-leitores, cuja finalidade está em acordo com as vivências tanto extraescolares quanto escolares.

Quanto à relação inseparável da escola com o mundo do aluno, Colomer e Camps (2002:25) compartilham que

a escola deve partir da ideia de um sujeito que amplia suas possibilidades de expressão linguística com a incorporação de um novo código de uso social, que aprende a elaborar e a encontrar o sentido do texto dado e como constatou que funcionava socialmente este tipo de comunicação.

Nesse âmbito, a escola deve aliar a aquisição e a utilização da leitura a uma prática social, assim, o aluno cumpre a função da língua escrita, adequadamente, sem entendê-la como uma passagem de um código gráfico que se relaciona a um código acústico, mas sim como uma reconstrução de sentido. Essa visão, em torno ao acesso da língua escrita, desarticula a hipertrofia do processo de escolarização, que estende sua tendência monológica¹⁴. Para explicação, Osakabe (1988) esclarece:

aprender a ler não corresponde simplesmente à aquisição de um novo código ou muito menos ao simples desenvolvimento de um tipo de percepção através

¹⁴ Para explicar a expressão, valemo-nos da interpretação de Osakabe (1988) ao indicar que “a realização da escrita teria esta tendência na justa medida em que o interlocutor, de maneira mais radical do que na oralidade, por convenção ou não, se acha impossibilitado de interferir e interromper a sequência produzida pelo locutor”.

do acréscimo de uma nova habilidade. Aprender a ler é, também, ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza: o mundo da escrita.

Quanto à escrita, Moita Lopes (1996: 142/143), pressupõe que a leitura é um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado, posto que, ler é uma prática social, e uma forma de agir no mundo através da linguagem. Desta forma, por assim constituir-se, a leitura permite ao aluno uma interação com os demais participantes da sociedade.

Enfim, vale ressaltar que tanto a leitura quanto a escola se integram na subjacência dos propósitos sociais. Para isso, Silva (2009:189) discorre que

a escola não é um organismo independente da sociedade, por isso as perguntas pertinentes à promoção da leitura (quem lê, o que ler, por que ler, de que forma ler, quanto ler, onde aplicar o que foi lido, etc.) se subordinam a objetivos sociais mais amplos, definidos a partir da política educacional em vigor.

Diante da feição político-social da escola, faz-se imperativo as obrigações políticas da nação para o incentivo à leitura. Para Zilberman e Silva (2002:15), a reflexão da leitura, desde uma perspectiva Nacional determina que

a administração governamental em todos os níveis – federal, estadual e municipal – empenha-se em patrocinar a alfabetização; e também compensar as carências das escolas frequentadas pelas populações de baixa renda com a distribuição de livros didáticos aos alunos e às bibliotecas.

Percebemos a importante contribuição do Estado para o incremento da leitura na escola. No entanto, é digno mencionar que o interesse pelo auxílio do material didático se reconhece muito mais como uma atitude assistencialista do que como um ato educador, uma vez que o assistencialismo dá a entender que é somente o patrocínio financeiro agenciado pelo Estado e não um reconhecimento da função educadora que esse material oportuniza.

De acordo com o posto, o envolvimento de uma ação política mais comprometida com as questões sociais e culturais possibilita o êxito social da escola. Para tanto, Santos (2007:47) acomoda que a aparência da escola vai se “dialetrizando”¹⁵,

¹⁵ Com base em Santos (2007), a proposta de ir “dialetrizando” é cabível dado a perspectiva interdisciplinar da escola, na qual se abre a novas posturas quanto ao ensino, no caso, espanhol língua estrangeira. Levando esta concepção ao ensino da leitura, entendemos que a escola, doravante, viabiliza o ato de ler como uma atividade social, no qual, sempre, vinculou as questões sociais do leitor, porém, pouco existiu conjuntamente.

e coloca-se como um instrumento interdisciplinar. Nesse viés, também, podemos dialogar sobre o desenvolvimento da leitura em sala de aula como possibilidade de autoconhecimento e do encontro com o outro. Assim sendo, o autor considera que

a escola que se mantém fechada dentro de seus muros está muito mais fadada ao insucesso. Em contrapartida, ao articular-se dialeticamente com seu entorno e deixar-se banhar pela cultura local, seguramente a escola encontrará, nesta saudável troca de energia e de saberes, o antídoto e o alimento necessários e suficientes para combater e superar os males que historicamente vêm inviabilizando e impossibilitando a atuação dessa instituição numa perspectiva ético-política e interdisciplinar (SANTOS: 2007; 47).

Desse modo, o atributo histórico que cultiva a escola ao invés de desenhar um obstáculo deve entrelaçar os conhecimentos sociais de dentro e de fora desta instituição. Esse novo trajeto de construção do pensamento acarreta um movimento em espiral, que deságua no mesmo terreno educacional. Conforme Santos (2007: 99),

a instituição escolar, em virtude de sua própria constituição histórica, se apresenta como uma verdadeira caixa de ressonância. É um cenário no qual se refletem e repercutem todas as vicissitudes do emaranhado sociocultural em meio ao qual a escola está inserida.

Concluimos que a escola assume uma tessitura social, cultural, política e histórica em sua prática. E a leitura, por fazer parte deste espaço educativo, forma-se neste mesmo emaranhado. Por conseguinte, a escola e a leitura concretizam uma experiência coesa em suas particularidades. Dado a isso, é imprescindível que, enquanto educadora, derrubemos o alicerce do sistema vigente¹⁶ da escola, que “talvez”, ainda, ressoem em “defasadas” concepções de ensino da alfabetização escolar. Para contribuir com esse pensamento, a seguir, atribuímos um maior interesse por conceitos sobre alfabetização e letramento, os quais ajudam no acesso à compreensão da escrita, no caso, em língua espanhola.

1.2 DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO CRÍTICO

A língua escrita possibilita consequências profundas no cerne dos processos mentais dos indivíduos das sociedades alfabetizadas, como a forma de simbolizar a realidade, de estruturar seu conhecimento do mundo e de conceber novas formas de adquiri-lo.

(Colomer & Camps: 2002; 22)

¹⁶ Leia-se século passado.

A explicação do fragmento concerne ao acesso à língua escrita e, portanto, à alfabetização, que versa sobre uma ação de “caráter quase iniciático de um processo que dota o sujeito de poderes que outros membros do grupo social podem não ter” (OSAKABE: 1988; 150). Para tanto, observamos como alguns autores tratam as implicações da escrita, aludindo precisamente quanto aos processos de alfabetização e letramento, os quais vão sendo postos nesta seção.

Historicamente, no Brasil, os significados da alfabetização são observados a partir das análises dos censos demográficos. Ao retomar os censos, por meio das palavras de Soares (2004:7), o conceito de alfabetizado, que vigorou até o Censo de 1940, declara que saber ler e escrever era interpretado como a capacidade de escrever o próprio nome. A partir do censo de 1950, o conceito de alfabetizado se atribuiu à capacidade de ler e escrever um bilhete simples.

Conforme o último censo, a compreensão da escrita, ainda, revela o objetivo falho da alfabetização. Nesse posicionamento, Osakabe (1988:150) coloca-nos que “se alfabetiza o indivíduo para que ele seja mais produtivo ao sistema: para que leia e compreenda instruções escritas no trabalho, para que leia e compreenda ordens e mandamentos que zelam a todo canto para a manutenção da ordem”. Alfabetizar é, então, restringir o conhecimento ao mundo do trabalho e de catequização meramente instrucional e estrutural.

Como posto, é notório que os censos dos anos 40 e 50 colocam-se em oposição às perspectivas de ensino mais atuais, que deixam explícito que o indivíduo alfabetizado não só aprende a ler e escrever, mas também faz uso social da leitura e da produção escrita. Diante dessas mudanças conceituais, vamos recolher-nos ao momento contemporâneo com o intuito de observar como se efetiva o ensino da leitura. Para isso, se faz necessário compreender os conceitos e usos de alfabetização e letramento.

No Brasil, a partir da década de 80, surge o termo ‘letramento’, comprovando que letrar nomeia fenômenos diferenciados daquele denominado alfabetizar. Nessa perspectiva, começam a se consolidar os estudos sobre o significado do letramento, despertando em alguns autores o interesse em defini-lo e empreendê-lo com mais perspicácia.

Em Soares (2004:6), vamos encontrar um esclarecimento pertinente que diferencia letramento de alfabetização. Segundo a autora, a alfabetização é entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico, já o letramento se refere à etapa inicial da escrita, com a participação em

eventos variados de leitura e escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a escrita.

Para Silva e Araújo (2012: 684), a alfabetização é temporária e se conclui nos primeiros anos de escolarização, já o letramento consiste em um processo dinâmico e constante. Ao interpretá-las, visualizamos que o processo de alfabetizar compreende a etapa formal do educando, enquanto que o letrar constitui uma condição multifacetada, na qual o educando está ligado à complexidade contemporânea.

Na opinião de Freire (2011:43), por muito tempo alfabetizar significou a compreensão mágica da palavra, escondendo muito mais do que desvelava a realidade, mas agora a alfabetização é vista como um ato de conhecimento, criador, ato político, um esforço de leitura do mundo e da palavra. Isso nos leva a pensar que o leitor passa a ser ator ativo e versátil e dependendo da situação sociocomunicativa, podendo questionar diferentes práticas letradas com as quais mantém contato.

Verifiquemos que Freire (2011) emprega o termo alfabetização para designar uma reinvenção, que Soares¹⁷ (2004) esclarece com propriedade, em muitos momentos de sua escrita. Esse alargamento conceitual constitui a “reinvenção da alfabetização¹⁸” (SOARES: 2004; 8), destacando que o processo – alfabetização e letramento –, evidenciam especificidades, coexistindo na indissociabilidade. Assim sendo, Soares (2004:7) caracteriza que o conceito de alfabetização se mescla; se superpõe, e frequentemente se confunde com o de letramento. Assim, alfabetização e letramento

não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema – grafema, isto é, em dependência com a alfabetização (SOARES:2004;14).

Percebemos, então, que os elementos que diferenciam esses termos são relativos ao envolvimento com as práticas sociais do ato de ler e escrever. Isto quer dizer que o letramento diferentemente da alfabetização está associado, também, ao perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos (SOARES *Apud* SILVA; ARAÚJO: 2012; 686).

¹⁷ Ainda nessa seção far-se-á menção a Soares (2003), a qual esclarece o termo posto acima.

¹⁸ A autora Soares (2003) cunha o termo, devido à conjuntura atual. Ela apresenta a progressiva invenção da palavra e do conceito de letramento, e mutuamente desinvenção da alfabetização, que no caso resultaria, em tuas palavras, a reinvenção da alfabetização.

peças que ocupam lugares sociais diferentes e têm atividades e estilos de vida associados a esses lugares enfrentam demandas funcionais complementares diferentes: sexo, idade, residência rural ou urbana e etnia são, entre outros, fatores que podem determinar a natureza do comportamento letrado.

Nesse viés, Silva e Araújo (2012: 687) agregam que a voz e o agir do sujeito em processo de letramento refletem a formação societal de que faz parte e, conseqüentemente, a voz da sociedade que materializa tal formação. Nesse sentido, os usos e as funções do letramento não são universais, logo, não podem ser generalizados porque variam conforme a situação em que são observados.

No entender de Mey (*Apud* SILVA; ARAÚJO: 2012; 691):

o letramento é também produto de uma participação ativa em determinada atividade social e produz uma certa disposição; o modo como alguém participa de certa atividade e, conseqüentemente, a voz que alguém está apto para assumir, contudo, dependem fortemente da maneira como o indivíduo está integrado às formações que são o alicerce dessas disposições.

Para corroborar com Mey, Baptista (2010:120) afirma que “o letramento é o exercício efetivo e competente da própria tecnologia da escrita e pressupõe diversas habilidades, entre as quais, por exemplo, a capacidade de ler e escrever para alcançar diferentes objetivos nas diversas instâncias em que o uso dela é requerido”.

Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO: 2004), “o letramento envolve um contínuo de aprendizagem habilitando os indivíduos a alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e potencial e participar plenamente em suas comunidades e sociedade em geral” (*Apud* FIORIN: 2009:66). Também permite capacitar “os aprendizes a fazer sentido de, ativamente, se engajar com o seu mundo, aumentando, portanto, sua capacidade de influenciá-lo” (LONSDALE e McCURRY: 2004 *Apud* FIORIN: 2009; 66).

Diante dessas concepções estabelecidas, Silva e Araújo (2012: 686) entendem que “o conhecimento de diferentes práticas de letramento de determinados grupos sociais e comunidades é fundamental para entendermos o letramento enquanto um fenômeno plural”. Essa postura teórica reconhece que o tratamento do sistema escrito – ler e escrever – na sala de aula sinaliza para peculiaridades da abordagem ideológica de letramento (COSTA: 2012: 920 *Apud* STREET: 1984; 2004).

Para espessar essa abordagem, Gee (*Apud* COSTA: 2012; 919) entende o letramento como

un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas

discursivas están ligadas a visiones de mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o consciencia de sí misma de la gente que la practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad¹⁹.

De acordo com Costa (2012: 920), essa abordagem recupera uma relação intrínseca entre as práticas letradas e as estruturas de cultura e poder da sociedade. De tal modo, esta autora sugere que o letramento promovido pelas escolas enfatiza os aspectos cognitivos da leitura e da escrita no âmbito social, os contextos socioculturais e, conseqüentemente, as relações de poder. Aconselha que as escolas não só reconheça o letramento escolar, como também diversas práticas letradas que passam inócuas na educação formal e que faz parte do universo de práticas letradas do aluno, ou seja, conhecimentos que se dão fora da escola.

Nessa esfera de compreensão, Costa (2012: 922) ratifica que “a educação formal deve promover o multiletramento, ou seja, agenciar com igual relevância outras práticas letradas, além das tradicionais, e propiciar a reflexão crítica sobre os usos, valores e funções dessas práticas”. O reconhecimento dessa proposta revela a direção para o modelo ideológico de letramento, ou para abordagem contemporânea de letramento crítico.

Em comentário à abordagem contemporânea, seguem-se as premissas de Cervetti, Pardales e Damico (2001 *Apud* COSTA: 2012; 922/923):

o conhecimento não é natural nem neutro, mas sim ideológico, baseia-se nas regras discursivas de cada comunidade e, portanto, é sempre um conhecimento situado; do mesmo modo, a realidade não é passível de ser apreendida e descrita pela linguagem, com isenções de valores e intenções, ao contrário, a verdade é sempre relativa, matizada por pontos de vista, e deve ser compreendida dentro de um contexto determinado, em relação com os sujeitos envolvidos nas práticas letradas; os significados do texto (o que se escreve e também o que se fala) ultrapassam as prováveis intenções do autor/locutor, visto que são sempre múltiplos, contestáveis, construídos social, histórica e culturalmente e perpassados por relações de poder.

Levando em consideração as premissas do letramento crítico, o desafio educacional é pensar em como os novos modos de ler e escrever podem constituir o ensino e aprendizagem de LE. Nesse cerne, Baptista (2010: 120) aponta que essa

¹⁹Língua Materna: um conjunto de práticas discursivas como formas de usar a língua e outorgar sentido tanto na fala como na escrita. Estas práticas discursivas estão ligadas a visões de mundo específicas (crenças e valores) de determinados grupos sociais ou culturais. Estas práticas discursivas estão integralmente conectadas com a identidade ou consciência de si mesma da gente que a pratica; uma mudança nas práticas discursivas é uma mudança de identidade¹⁹.

abordagem de letramento desloca o foco das tradicionais habilidades de leitura que valorizam a decodificação, o conteúdo, e memorização para a ênfase em atividades que favoreçam a compreensão e avaliação dos discursos produzidos nas diferentes sociedades e práticas letradas (cf. BAPTISTA: 2010; 123).

Assim, ao compreendermos que essa abordagem objetiva o desenvolvimento da consciência crítica, Rojo (2009) ratifica que o ensino na escola deve contribuir para que o aluno “desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, democrática e protagonista” (*Apud* COSTA: 2012; 918). Notemos que compreender os discursos das diversas mídias e culturas vem favorecer a ação pedagógica proporcionada pela abordagem do letramento crítico.

Somos da opinião que para formar o letramento crítico faz-se necessária a coerência e reflexão na ação educativa do professor de línguas. Essa ação do educador, no que se refere ao ensino do letrar, valoriza o posicionamento crítico, avalia de onde vem o texto e enfatiza a construção social dos sentidos. Para recuperar essa prática de leitura, Takaki (2012: 976) sinaliza que o letramento crítico requer “um professor que crie espaço para diálogos em que a voz do aluno e sua criatividade sejam valorizadas tanto quanto o desenvolvimento linguístico”. Portanto, está mais do que evidente o rompimento com a linearidade do letramento autônomo²⁰.

Nessa perspectiva, pensamos em uma pedagogia crítica que intervenha no espaço escolar. Nesse recorte, Gimeno Llorente (2009 *Apud* BAPTISTA: 2010; 134/135) propõe o fomento de ações concretas, a construção permanente do conhecimento, o ensino que problematize o presente, o aprender dialogando, o desenvolver pensamento crítico e dialético e a edificação de processos de comunicação crítica.

Versando sobre os novos caminhos para o trabalho com a leitura em sala de aula, em especial de E/LE, entendemos que a formação do letramento crítico engaja uma ação pedagógica, que equivale a ensinar a ler através do questionamento dos diferentes discursos que circulam e possam ter implicações na vida social, cultural e histórica de quem ler, no caso o educando. Nessa intenção, compreendemos que as funções de alfabetizar e letrar na escola subjazem nos desdobramentos das concepções de leitura, esclarecidas na seção subsequente.

²⁰ Modelo autônomo de letramento define-se como um processo cognitivo individual e não social, desvinculado de instituições, de contextos culturais e, como consequência das relações de poder.

1.3 AS MUDANÇAS TEÓRICAS NA CONCEPÇÃO DE LEITURA: DA LINGUÍSTICA À SOCIOCULTURAL

Quando lemos, não estamos jogando unicamente com aquilo que é expresso explicitamente, mas também com um mundo de informação implícita, não expressa claramente no texto, mas totalmente imprescindível para se poder compor o significado.

(Fulgêncio & Liberato)

Costumeiramente, várias perguntas circulam na sociedade quanto ao ato de ler. Entre elas estão: o que é ler? Para que ler? Como ler? Com efeito, tais perguntas podem ser respondidas através dos conceitos teóricos que identificamos a respeito da leitura. Os conceitos provêm da concepção de língua, de sujeito, de texto²¹, e de construção do sentido (KOCH & ELIAS: 2011). Portanto, essas percepções vertebram as concepções de leitura, significando criar um elo de dependência entre ambos os conceitos.

Nesta seção, propomos investigar, com perspicácia, as teorias que vêm desenvolvendo-se quanto às concepções de leitura, com o intuito de, posteriormente, averiguá-las sob a perspectiva do ensino de espanhol como língua estrangeira. Em especial, constatar que concepção de leitura subjaz à prática dos docentes de E/LE.

No cerne das principais concepções linguísticas, Oliveira (2010) observa a polarização entre a concepção estruturalista e a concepção interacionista ou sociointeracionista²². A primeira, que por muito tempo obteve primazia no ensino de línguas, se inicia no século XX e desconsidera as situações sociocomunicativas. Segundo Oliveira (2010), essa visão de língua prioriza as formas de estruturas gramaticais, enfatizando-as sem nenhuma ou quase nenhuma preocupação com os usos que se fazem delas. Portanto, as implicações são desastrosas, já que tais estruturas aprofundam o conhecimento da *forma* em vez do *uso* da língua. Destarte, prontamente, o estudante não aprende a trazê-la a seu cotidiano.

²¹ Mais adiante, aludimos com mais perspicácia as concepções de texto, a partir das teorias de texto.

²² O termo é cunhado em continuidade à concepção de interação da leitura. As referências bibliográficas avolumam o termo interacional, no entanto, esboçam perspectivas sociais e culturais (experiências de mundo do leitor) construídas, fato que evidencia a concepção sociointeracional e sociocultural. As concepções vêm sendo pensadas na atualidade, por essa razão, poucos autores citam os termos. Entre eles, já se faz presente em obras de Koch (2011), que menciona a concepção sociointeracional da linguagem, em analogia à interacional. Assim, buscamos o recorte da leitura sociointeracional. Quanto à sociocultural procede da obra de Cassany (2006) que também se aproxima da proposta da dissertação. Doravante, nesse trabalho, vamos defender o uso do termo concepção sociointeração da leitura, com a finalidade de fomento a uma nova iniciativa de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em concreto, o espanhol.

No tocante à teoria interacionista ou sociointeracionista, até hoje protagonizada, a proposta é a interação ou sociointeração. Essa proposta, para Oliveira (2010:34), inscreve a presença de elementos: “o sujeito – que fala ou escreve, o sujeito que ouve ou lê, as especificidades culturais do sujeito, o contexto de produção e da recepção dos textos”. Essa condição de uso da língua permite que as regras gramaticais coexistam com as situações sociais. Aqui, a língua é dialógica, pois os alunos são inseridos em contextos significativos de uso. A partir disso, muitas contribuições de pesquisas se avolumam para o ensino da leitura, a exemplo, de atividades de ensino e aprendizagem sociointeracional ou sociocultural.

Segundo as pesquisas da psicologia experimental, anos 50, observamos que ler um texto envolve a percepção das palavras, ou seja, uma relação entre visão, oralização e velocidade leitora. Momento em que, segundo Kato (2007), prevalece o *input* visual do leitor. O modelo linguístico de leitura conforma a decodificação sonora sem interpretação semântica. Esse modelo dá ênfase à aprendizagem da linguagem oral ou da leitura grafofônica²³ ao invés de priorizar a função ideográfica. As pesquisas, portanto, edificam a abordagem estrutural da língua. Por conseguinte, é sabido que as primeiras pesquisas da psicologia na linguagem escrita referem-se ao reconhecimento de palavras. Conforme o fato, Silva (2005:16) comenta que

os psicólogos experimentais mostram que há uma grande relação entre a amplitude e precisão de uma frase que deve ser reconhecida, e a eficiência da leitura. Isto quer dizer que quanto mais ampla e quanto mais precisamente forem estas frases reconhecidas, melhor é o leitor.

No entanto, essa proposta de leitura começa a considerar mudanças teóricas, entre as décadas de 80 e 90, com as novas ciências, como o desenvolvimento da psicologia cognitiva, que avançam, significativamente, quanto ao estudo da leitura. A partir dessa década, ferve a atenção para o processo de compreensão de texto. Visivelmente, penetra a diferenciação entre a função da imagem à função de um texto. Então, o texto exige a compreensão e os sinais gráficos revelam ideias, significados, inferências, e, não mais decifração. Os recursos de leitura possibilitam o desvelamento

²³ A leitura contempla os símbolos gráficos e morfo-fonológicos da língua. Típica analogia à leitura de construto estrutural da língua. Para Goodman (1970b: 135-42 *Apud* DELL'ISOLA: 2005) o sistema grafofônico é a pista em que o leitor responde às sequências gráficas e pode utilizar as correspondências entre o sistema gráfico e o morfo-fonológico do seu dialeto.

do significado, enfim, o leitor passa a desvendar o prazer do texto²⁴ (objeto). Nesse âmbito, o sociointeracionismo se constrói no âmbito desse entendimento de leitura.

Nessa década de 80, as pesquisas da psicologia cognitiva ou psicolinguística elaboram um processo geral para o funcionamento da compreensão da informação. Em conformidade com as pesquisas, Rumelhart e Ortony (1977) demonstram que

[...] todos os processos de obtenção de informação utilizados pelas pessoas funcionam da mesma forma e requerem os mesmos mecanismos mentais para processar a informação que se capta mediante os sentidos e se armazena em estruturas esquemáticas do conhecimento. (RUMELHART e ORTONY: 1977 *Apud* COLOMER & CAMPS: 2002; 33).

Depois de tomadas essas breves elucidações, a partir das teorias de língua e das pesquisas desenvolvidas no que se refere à leitura, propomos uma discussão quanto aos modelos ou concepções de leitura. Para tanto, convém sinalizar que tais teorias dialogam, basicamente, com os três entendimentos de leitura: decodificadora, psicolinguística, interacional ou sociointeracional. Em uma vertente mais vanguardista, e, para tanto, análoga, Baptista (2010: 125/ 126), defende que as concepções de leitura equivalem: linguística, a psicolinguística e a sociocultural.

Segundo grande parte dos especialistas em leitura, tais modelos/concepções²⁵ consistem em fluxo ascendente (*bottom up*), descendente (*top down*) e o interativo ou sociointerativo, descritos sequencialmente.

O modelo ascendente de descrição tradicional de leitura faz uso “linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes” (KATO: 2007; 50). Assim sendo, o leitor constrói o significado com base nos dados do texto, faz poucas leituras nas entrelinhas e concentra-se na observação de erros ortográficos e

²⁴ Valemo-nos da obra de Roland Barthes (2002:26), ao definir que “o prazer do texto pode não ser forçosamente triunfante, mas também pode assumir a forma de uma deriva. Isso ocorre ao texto quando a linguagem social, o sociaeto, falta ao leitor (ou seja, falta-lhe o ânimo)”. Também agrega que o prazer tem por triunfo a ideia de compartilhar a leitura da palavra com a leitura de mundo do leitor e por deriva a ausência de linguagem social, quando o leitor não compartilha a leitura do texto com sua leitura de mundo. Voltando ao referenciado, sugerimos que o significado alcançado pelo leitor seja de triunfo e não de deriva do texto.

²⁵ Seguem a mesma perspectiva teórica: Solé (1998); Colomer e Camps (2002); Kato (2007) Sendo que a última autora não denomina, claramente, uma terceira definição de leitura, como faz as demais autoras. Koch e Elias (2011) concebem a leitura a partir dos termos: foco no autor, foco no texto, e o foco na interação autor-texto-leitor. Apesar de atribuir diferentes nomenclaturas, todas convergem para um mesmo ponto de vista.

linguísticos. A linguística estruturalista alicerça esse processamento que sequencia forma- função e toma a direção da microestrutura à macroestrutura do texto.

Koch e Elias (2011) conceituam que o modelo *bottom up* tem por foco o texto. Agregando que para essa leitura cabe apenas o reconhecimento do sentido das palavras e das estruturas do texto. Os mecanismos utilizados são os de passagem da codificação à decodificação. Conforme as autoras, a leitura é unidirecional, e, o sujeito/leitor é determinado “assujeitado²⁶” pelo sistema, caracterizado pelo estado de “não consciência” (KOCH; ELIAS). Também consideram o sentido da leitura, a partir do foco, exclusivo, no autor. A língua está representada pelo pensamento do autor e não do leitor e faz com que o autor produza a informação e, conseqüentemente, inscreve o sujeito-leitor como passivo. Assim, a leitura “é entendida como atividade de captação de ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH e ELIAS: 2011; 10 -14).

Na mesma sinonímia de ideias, Baptista (2010: 125), retomando as colocações de Cassany (2006), ressalta que a concepção linguística “equivale a recuperar o valor semântico de cada palavra, e o significado é estável, objetivo e independente dos leitores”. Em outras palavras, a leitura insinua o endurecimento de uma reflexão crítica do leitor diante do texto.

Na opinião de Colomer e Camps (2002:30), no processo ascendente “o leitor deve decifrar os signos, oralizá-los mesmo que seja de forma subvocálica, ouvir-se pronunciando-os, receber o significado de cada unidade (palavras, frases, parágrafos, etc.) e uni-los uns aos outros para que sua soma lhe ofereça o significado global”. Assim, para atingir a compreensão da leitura faz-se necessário guiá-la pelos mecanismos da oralização.

No que se refere ao ensino da abordagem sintética ou ascendente, encontramos, em Solé (1998), o argumento de que a proposta de ensino baseada na mesma atribui grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente (SOLÉ: 1998; 23). Acrescentamos que, para a autora, a leitura eficaz e significativa deve perpassar, obrigatoriamente, pelo domínio da habilidade de decodificação. Deste modo, essa habilidade é única no processo *bottom up* uma vez que enfatiza a questão do léxico visual, reconhece o método fônico e considera “que uma palavra pode ser reconhecida

²⁶ Entendemos por um sujeito-leitor que está descolado da relação interativa: autor-texto-leitor. Este sujeito não tem voz; não envolve suas vivências de mundo à leitura.

instantaneamente por um leitor em virtude de fazer parte de seu léxico visual” (KATO: 2007,35). Sendo as pistas gráficas estímulos fundamentais para esse tipo de leitura.

Esse modelo *bottom up* tem por objetivo fazer uma leitura textual precisa, com escassa predição. Assim posto, não há inferências no texto, não exigindo uma busca às informações subjacentes ao texto. De tal maneira, podemos afirmar que o receptor não contribui com seus conhecimentos prévios, e/ou recursos cognitivos.

De fato, constatamos que as teorias da psicologia experimental e do conceito de língua estruturalista apostam que através da decifração das palavras, frases etc., se efetiva a compreensão da leitura. No entanto, observamos que há críticas quanto ao modelo. Tais críticas partem dos estudos da psicolinguística ou da ciência da cognição. Sendo assim, esses estudos teóricos defendem que “ler não é um processo preciso que envolve uma percepção exata e sequencial fundamentada na informação visual” (DELL’ ISOLA: 2005; 68). Assim sendo, o modelo de leitura ascendente compromete o reconhecimento da compreensão, porque o leitor não participa do processamento do significado, já que, ele só traduz o sentido do lido, portanto, ele está na dependência do texto e do autor.

Em desacordo ao modelo ascendente (*bottom up*) surge o modelo descendente (*top down*). O modelo *top down* norteia que a atribuição de sentido é gerenciada pelo leitor, portanto, esse passa a ser um sujeito ativo. Ele intervém no texto com o objetivo de buscar a compreensão. A intervenção do leitor ocorre por meio de seus conhecimentos prévios, os quais ajudam no reconhecimento dos dados do texto. A compreensão não resulta do automatismo de identificação do texto, mas sim da participação do leitor. Para Colomer e Camps (2002; 30), o processamento opera da mente do leitor ao texto.

Tomando Dell’ Isola (2005:70), a autora descreve o processo de leitura *top-down*, da seguinte maneira:

no processamento “descendente”, a compreensão é vista como impulsionada não pelo texto, mas pelo leitor. A compreensão dá-se do geral para o particular: começa na mente do leitor que, então, seleciona informação textual para confirmar expectativas e hipóteses sobre o texto. O significado depende grandemente do preenchimento de lacunas através de inferências e, portanto, envolve mais do que a soma das partes do texto.

Ante a interpretação do fragmento, claramente, percebemos que essa leitura funciona através das inferências. Para tal situação, o fluxo da leitura é visto como um

“jogo psicolinguístico de adivinhação” (GOODMAN: 1969 *Apud* KATO: 2007; 37). A afirmativa do autor fundamenta que o usuário da língua (o leitor) reconstrói a mensagem do texto, a qual foi codificada pelo autor. Em consideração a isso, Goodman (*Apud* DELL’ISOLA: 2005) afirma que “o leitor usa toda a informação que lhe é disponível. A leitura é um processo no qual o leitor escolhe apenas o suficiente para selecionar e pressupor uma estrutura de linguagem que é decodificável a partir da informação disponível” (*Apud* DELL’ ISOLA: 2005; 69).

Esse modelo de leitura mostra que o texto depende das escolhas do leitor. Ele produz hipóteses a partir de suas experiências e conhecimentos pessoais, em conjunto com as pistas conceituais (informações textuais) armazenadas em sua memória. Assim, conforme os postulados desse processamento, o pré-conhecimento dos elementos cognitivos e as vivências sócio-historicamente construídas, que podem ser relacionadas às ideias do texto, legitimam a compreensão leitora.

De acordo com Baptista (2010:125), tomando a fala de Cassany (2006), a concepção psicolinguística afirma que:

o significado do texto não está nas palavras e não é o único, estável ou objetivo, mas se elabora a partir dos conhecimentos prévios do leitor e, por isso, é variável. Leitores diferentes entendem o texto de modo diferente. Ler não implica somente o conhecimento das unidades e regras combinatórias do idioma, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas envolvidas no ato de compreender, como, por exemplo, formular hipóteses e saber averiguá-las, reformular, entre outras.

Nas palavras de Dell’ Isola (2005:71), o processamento psicolinguístico foi apontado, por muitos anos, como referencial teórico do ato de ler, sobretudo, em cursos de Prática de Leitura em LE. No entanto, críticas foram erguidas devido ao teor enfático aos processos cognitivos. Conforme Kato (2007:122), as críticas giram em torno da desinflatização²⁷ dos elementos de percepção e de decodificação desses mesmos processos cognitivos constitutivos do universo do texto. Em interpretação, compreendemos que a autora critica a concepção descendente porque há uma resistência radical da busca da leitura a partir de pistas do sistema grafofônico.

Portanto, questões estritamente linguísticas que constituem o texto são completamente desconsideradas como foco no processamento de leitura descendente. Para tanto, opinamos que o trabalho linguístico é importante porque considera o ensino

²⁷ A autora, Kato (2007), condena a desinflatização, isto é, a não ênfase dos procedimentos gramaticais e lexicais, colocados pelas abordagens descendentes radicais de leitura. Ela alude a que esta desinflatização é imerecida e pouco sensata.

e aprendizagem da leitura em LE a partir da estratégia de inferência lexical, considerando, portanto, inadequado negligenciá-la radicalmente.

Dado a isto, chega-se à conclusão que as concepções de leitura descendente e ascendente se desconsideram quando postas separadamente. Contudo, ambas são coadunadas com a chegada do conceito de língua interacionista, que fundamenta o modelo interativo de leitura, incorporando uma tendência sociocomunicativa (KOCH: 2011). Esse modelo interacional opera diferentemente “dos modelos de leitura de decodificação (centrado no texto – ascendente) e psicolinguístico (centrado no leitor-descendente)” (MOITA LOPES: 1996; 138).

Podemos verificar que ambas as concepções negligenciam os aspectos sociolinguísticos²⁸ e os referentes ao comportamento/ às atitudes do leitor na interação. Assim, ao compreender esses aspectos como atividade sociocomunicativa, é possível entender a leitura como uma sociointeração. Por ditas razões, coadunamos com essa concepção de leitura, em E/LE.

No cerne dessa perspectiva, Kleiman (1989)²⁹ descreve que o modelo interativo dá-se na interdependência e simultaneidade, em busca de acesso ao sentido. O processo ocorre por meio da combinação não hierarquizada dos processamentos anteriores, entre eles, a decodificação linguística e a compreensão textual. Assim, Adams e Collins (1979 *Apud* KLEIMAN: 1989; 31), favoráveis à concepção interacional, especificam que os

processamentos “top-down” e “bottom-up” deveriam ocorrer em todos os níveis de análise simultaneamente [...] Os dados necessários para usar esquemas de conhecimento são acessíveis através de processamento “bottom-up”; o processamento “top-down” facilita sua compreensão quando eles são antecipados ou quando são consistentes com a rede conceitual do leitor. O processamento “bottom-up” assegura que o leitor sensível a informação nova ou inconsistente com suas hipóteses preditivas do momento sobre o conteúdo do texto; o processamento “top-down” ajuda o leitor a resolver ambiguidades ou a selecionar entre várias possíveis interpretações dos dados.

Ao observar a citação, está posto que o modelo interacional de informação pressupõe teorias de esquemas³⁰ (MOITA LOPES: 1996; 139). Conforme o autor, a teoria sugere que o ato de ler é entendido “como um processo que envolve tanto a

²⁸ Equivale a dizer da importância de envolver o social nos conceitos de língua, já que, entendemos que a língua é um fenômeno social, cultural, histórico.

²⁹ Contribuições teóricas seguidas por Solé (1998); Kleiman (1998), Moita Lopes (1996); Colomer e Camps (2002); Dell’ Isola (2005); Santos (2011); Koch e Elias (2011).

³⁰ Esta teoria foi cunhada por Bartlett (1932 *Apud* DELL’ ISOLA: 2005).

informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo – quanto a informação que o leitor traz para o texto – seu pré-conhecimento, um processo cognitivo” (MOITA LOPES: 138).

Para definir o processo interacional que está balizado em esquemas mentais do leitor, recorre-se às contribuições de Bartlett (1932 et.al. *Apud* DELL’ ISOLA: 2005:73). Assim, entendemos que, os indivíduos, no caso os leitores, moldam os conhecimentos cognitivos, arquivados na memória, aos seus interesses e inclinações, e, de tal modo, tais conhecimentos vão sendo enriquecidos por meio de outros conhecimentos adquiridos, constituindo assim sentido para o que foi lido.

Em Rumelhart (1980:34 *Apud* DELL’ ISOLA: 2005; 75) vamos encontrar que a teoria dos esquemas facilita a compreensão do leitor. Na opinião do autor, os esquemas assentam o conhecimento cognitivo do aluno à disposição de suas vivências, ou seja, o conhecimento de mundo, tornando a informação da leitura mais familiar. Nesse contexto, Dell’ Isola (2005:74) cita Meurer (1988):

a teoria dos esquemas é uma teoria do conhecimento cujo objetivo é explicar como se estrutura o conhecimento armazenado na mente humana e como o homem usa esse conhecimento, ou seja, como, a partir do que já sabe, o homem compreende e adquire novos conhecimentos e – *“uma vez enriquecidos ou transformados os esquemas mentais existentes”* – como a mente fica “aberta” para a aquisição de outros conhecimentos.

Portanto, faz-se necessária a interação entre os participantes do discurso, para que haja a obtenção do processo comunicativo. Desta forma, nesse modelo de leitura, leitor e escritor, posicionado social, política, cultural e historicamente, negociam o significado do texto. Na perspectiva de Moita Lopes (1996), “ler é saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico e que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. Ler é se envolver em uma prática social”. (MOITA LOPES: 1996; 142).

Do mesmo modo, Melo (2002:100) afirma que a interação leitor ↔ texto é uma experiência unilateral e exclui a natureza interativa das operações de emissor e receptor. Em colaboração, Kleiman (1998) agrega que o salto da voz do autor, permite a queima ou ruptura da compreensão. Observamos que a leitura que exclui o autor, não permite aprofundar críticas ao dito por ele, fato que elimina o viés questionador que o leitor venha a ter do autor.

Conforme Orlandi (1982 *Apud* KLEIMAN: 1989; 33), a leitura implica interlocução, isto é, “estabelece uma relação não entre o objeto e o leitor, mas entre leitor e o autor, sujeitos sociais, num processo que será necessariamente dinâmico e mutável”. A leitura focaliza a interação autor ↔ texto ↔ leitor, conforme define Kock e Elias (2011). Esse modelo de processamento sociointeracional envolve noções da pragmática, na qual o foco não é mais no texto, ou seja, na função da interação do leitor com os dados linguísticos, mas sim, nas intenções do autor, em diálogo com as intenções do leitor.

A partir desse modelo, a compreensão da leitura é criada através da sintonização entre o universo social e cultural de que se valeu o emissor e o leitor, o conhecimento sistêmico (nível sintático, lexical e semântico), e o conhecimento esquemático (conhecimento sobre o conteúdo do texto, facilitador do significado) (cf. MOITA LOPES: 1996; 153). Assim, adepto a esta concepção de leitura, Kock e Elias (2011:10-11) oferecem a seguinte explicação:

na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.

A atividade interativa ou sociointerativa de leitura não é só concretizada com base em elementos linguísticos, da superfície textual e a organização desses elementos, mas também da mobilização de saberes no interior do evento comunicativo. Sendo os mobilizadores o leitor e autor. Esse movimento resulta na construção da compreensão da leitura, não na dependência do texto, do autor e tampouco do leitor, mas sim na intrínseca relação entre os constituintes.

Faucambert (1998 *Apud* ARENA: 2010; 42) conceitua que o modelo de leitura interacionista procede da concepção de que a compreensão não resulta do processo de leitura, mas é constituinte deste processo. Portanto, observamos que Faucambert utiliza, explicitamente, a ideia de que leitura interativa é a atividade de compreensão. Assim sendo, ler é compreender e inserir novos significados.

Podemos dizer que a compreensão da leitura está no estado de consciência e de reflexão do leitor, onde há o armazenamento de suas vivências. A partir de então, o ato de ler conquista uma noção transgressiva (HOOKS, BELL: 1994; 13 *Apud* PENNYCOOK: 2006; 75) que sugere ao leitor “mover-se para além das fronteiras, o direito de escolher, de dizer a verdade e de exercer a consciência crítica, [...] e o desejo

de ‘conhecer’ para além do que está imediatamente perceptível”. Essa noção repercute nas ações do leitor frente ao texto, porque, ele assume uma atitude “responsiva ativa” (KOCK e ELIAS: 2011; 12). Assim posto, essa atitude faz do leitor um pouco autor.

Corroborando Freire (1996:27) argumenta:

a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando sujeito. Ao ler não me acho no puro encaicho da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora.

Vista dessa maneira, a perspectiva sociointeracionista de leitura, para Freire (1996), não está no *vácuo social*. A concepção ocorre dentro de um contexto sócio-histórico determinado, e os sujeitos participantes estão sempre interagindo, continuamente, uns com os outros. Assim, ler “não é um fazer solitário, no qual leitor afasta o mundo e (sic) afasta-se do mundo, mas sim uma interação verbal entre indivíduos, pois o social determina a leitura e constitui seu significado” (SOARES: 2002; 18 *Apud* ZILBERMAN & SILVA: 2002).

Nesse viés de leitura, Baptista (2010) dialoga com concepção sociocultural do ato de ler. Para ela, “ler não é somente um processo psicobiológico ou linguístico, mas também é uma prática inserida em uma comunidade particular que, por sua vez, possui sua história, tradição, hábitos e práticas comunicativas específicas” (BAPTISTA: 2010; 126 *Apud* CASSANY: 2006). Isto quer dizer que se devem considerar as necessidades específicas apresentadas pelo aprendiz-leitor, fato que inclui os contextos socioculturais nos quais o aprendiz usará.

Nesse sentido, Kleiman (2004) afirma que o estudo mais contemporâneo quanto aos estudos da leitura é

a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, deferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (*Apud* MARCUSCHI: 2008; 231)

Sendo assim, Baptista (2010) discorre que “na sala de aula de língua espanhola podemos favorecer a leitura de forma crítica, mais ainda, questionadora, com o fim de desenvolver a capacidade de identificar pressupostos, representações e implicações presentes nos mais diversos textos” (BAPTISTA: 2010; 127). Essa leitura constrói

posicionamentos políticos e ideológicos e não singelas interações entre autor, leitor, contexto e texto, pois possibilita que o aluno veja a porosidade do texto ao expandir a capacidade de prever formas e conteúdos desse texto.

Takaki (2012: 978) corrobora nessa mesma dimensão, ao afirmar que a concepção de leitura mais apropriada é aquela na qual há uma percepção da presença das heterogeneidades socioculturais. Considerando que se o aluno-leitor passa a ler um texto por essa ótica, certamente, este estará atribuído sentido ao texto a partir de seu mundo ou localidade, e ao mesmo tempo compreendendo outras culturas que se possam fazer presente no texto. Nessa interpretação, Takaki (2012:978) esclarece que essa visão de ensino da leitura estimula diferentes interpretações críticas acerca de um determinado texto, considerando tanto sua multi-hiper-modalidade quanto às implicações locais-globais de diferentes posicionamentos em relação a esse texto.

Esboçando que os modelos de leitura delineados, aqui, neste trabalho, têm por objetivo favorecer a eficácia do ensino e aprendizagem, no caso E/LE, acreditamos, enquanto professora de E/LE que devemos compreender que o ato de ler não se encurta tão somente a questões de nível sistêmico da decodificação, mas também é imprescindível compreendê-la em contexto sociocultural.

Conforme adensado, a vertente sociocultural de leitura está em acordo com a proposta de letramento crítico porque mobiliza conhecimentos e habilidades do sujeito-leitor além das encontradas nas dimensões estritamente linguísticas ou psicolinguísticas. Então, o leitor, nosso aluno, perpassa da tradição às percepções socioculturais no ato da leitura, equivalendo esse deslocamento da concepção de decodificação à sociocultural.

Portanto, a finalidade desta seção foi alcançar os construtos teóricos sobre concepções de leitura para que possamos ajudar o professor em suas “idas e vindas” de atividades de leitura em sala de aula. Para isso, assumimos com clareza uma preferência pela concepção sociointeracional ou sociocultural de leitura. E afirmamos que, ao fazer uso eficiente dessa concepção, de fato, criamos brechas para que o nosso aluno questione os diferentes discursos que circulam e possam ter implicações em sua vida social, cultural e política.

Como lembra Silva e Araújo (2012: 686):

o sociocultural é um dos elementos que constituem o conhecimento registrado na memória, o qual é usado na compreensão textual. Indivíduos que pertencem ao mesmo grupo participam das mesmas agências de letramento, possuem conhecimento de mundo similar, uma vez que

compartilham de práticas de vida semelhantes, não desconsiderando suas características peculiares.

Pensar na proposta dessa abordagem de ensino da leitura é, sem dúvida, depurar os discursos materializados em diferentes textos e, portanto, incluir a perspectiva atual pelo letramento sociocultural (cf. BAPTISTA: 2010). Podemos inferir que a partir dessa visão os alunos podem participar e intervir na construção de uma sociedade letrada, já que (re) constrói a leitura em função de sua história de vida, ou como bem adverte Silva e Araújo (2013: 684), conforme o histórico de letramento do sujeito-leitor.

Por fim, os modelos/concepções de leitura estão, intimamente, relacionados com os métodos e abordagens de ensino e aprendizagem. Desse modo, o professor define sua metodologia de ensino de acordo com sua concepção de leitura. Nessa particularidade, em sequência, expomos de que forma a compreensão do ato de ler se inter cruzam com as correntes metodológicas, adotadas pelos professores em sala de aula de E/LE.

1.4 TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS E O ENSINO DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

*El mejor que el mundo tiene está
en los muchos mundos que el mundo tiene.
(Eduardo Galeano)*

Tomamos a epígrafe de Eduardo Galeano porque nos serve como apoio para as discussões postas, aqui nesta seção. A partir do pensamento do escritor, buscamos constituir uma analogia entre a perspectiva de mundo que compõe vários mundos e a história das tendências metodológicas para o ensino de LEs. Para esclarecer essa relação, entendemos que versar sobre a história das tendências metodológicas significa observar os diversos mundos de métodos e abordagens que abrangem a atuação de professores de LE. Assim, estamos mostrando que no mundo do professor podem existir vários mundos, isto é, metodologias de ensino. Muito embora, é notório que, muitas vezes, o construto teórico-prático das metodologias conduzidas pelo professor está sujeito a confusões conceituais que dinamizam o estudo de uma LE.

Para isso, primeiramente, convém definir o conceito de metodologia de ensino. Nas palavras de Almeida Filho (2005 *Apud* Fernández: 2010; 73), metodologia se relaciona com a didática de línguas, tratando sobre “um conjunto de procedimentos

recomendáveis para bem ensinar uma L [língua]”. Esse proceder do professor de LEs “equivale a elevar a abstração do nível do método (materialidade de ensino, fórmula estável de ação pedagógica) para abordagem (conjunto de conceitos nucleados sobre aspectos cruciais do aprender e ensinar uma nova língua)” (ALMEIDA FILHO *Apud* OCEM-E/LE: 2006; 153). Na mesma dimensão, Fernández (2010:73) refere que “metodologia é um conjunto de modos de atuar que tem por finalidade alcançar o êxito no processo de ensino/aprendizagem de idiomas”. Então, está posto que o professor de LEs reflita e materialize, coerentemente, as concepções e objetivos propostos para a realização de sua aula.

A partir do conhecimento sobre o que é metodologia de ensino, tomamos à baila as teorias sobre método e abordagem. Assim, nosso interesse, a princípio, está em revelar a diversidade terminológica atribuída por alguns teóricos, uma vez que entendemos como criterioso pautá-la com exatidão. Cabe-nos, portanto, buscar a compreensão dos lineamentos teóricos das terminologias, os quais devem apontar sobre que conhecimento é preciso ter o professor para atuar segundo determinada orientação teórica, ou seja, como desenvolver a sua prática em sala de aula. Para tanto, a seguir estão citados conceitos pertinentes quanto aos termos.

Através do modelo de Anthony (1963 *Apud* SÁNCHEZ: 2009), há uma hierarquia entre o que significa abordagem, método e procedimento. O autor estabelece uma relação de dependência entre os três componentes: a abordagem contém o método, e este por sua vez contém o procedimento ou atividades. Com efeito, a visão escalonada dos conceitos permite, com base em Anthony, considerar que

[...] el *enfoque* se mantiene en el nivel de los principios y de la conceptualización: en este estrato se especifica la naturaleza de lo que es la enseñanza y el aprendizaje, así como todos los presupuestos a los que una y otro se atienen o deben atenerse. El *método* baja un escalón más en la jerarquización y comprende, ordenadamente, los materiales lingüísticos, procedimientos y maneras a través de los cuales se pueden aplicar los principios expuestos en el ‘enfoque’. [...] El tercer componente se denomina *procedimiento* y comprende el conjunto de actividades a través de las cuales el método se concreta en el aula³¹ (SÁNCHEZ: 2009; 16) (grifos do autor)

³¹ [...] a abordagem se mantém no nível dos princípios e do conceito: neste estrato se especifica a natureza daquilo que é ensino e aprendizagem, assim como todos os pressupostos aos que a gente se atém ou deve ater-se. O método decresce uma escala a mais na hierarquização e compreende, ordenadamente, os materiais linguísticos, procedimentos e maneiras através dos quais se podem aplicar os princípios expostos na abordagem [...] O terceiro componente se denomina procedimento e compreende o conjunto de atividades através das quais o método se concretiza na sala de aula.

Na interpretação de Richards e Rodgers (1986 *Apud* SÁNCHEZ: 2009), ‘enfoque, desenho y procedimiento’ configuram um método. Assim, as autoras entendem que a *abordagem* engloba pressupostos teóricos quanto à língua e o ensino e aprendizagem, o *diseño* são os objetivos do método, seleção de conteúdos linguísticos, tarefas de ensino e aprendizagem, papel dos docentes e estudantes e funcionalidade dos materiais utilizados, e o *procedimiento* compreende a constatação prática e descritiva da abordagem e do desenho em sala de aula.

Assim, entendemos que o método é o construto prático da abordagem, o desenho é a atividade de aprendizagem e o procedimento põe em foco a abordagem e o desenho, servindo de alicerce para o funcionamento de uma aula. Então, método é um procedimento, uma aplicação. E a abordagem pode conduzir ou não a um método.

Na explicação de Leffa (1988:21),

[...] abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. [...] O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não se trata de pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos.

A partir dessa citação, advertimos que o autor se soma aos conceitos postulados por Richards e Rodgers (1986). No dizer de Sánchez (2009), método e abordagem não excluem seus porquês e objetivos, portanto, podemos dizer que eles dialogam. Sendo, o método a materialização da ação docente e a abordagem o movimento teórico e pedagógico que orienta a ação docente, é cabível entender que há compatibilidade entre ambos. Leffa (1988) esclarece:

[...] el término *enfoque* es más genérico, mientras que el término *método* es más concreto. El primero implica mantener una dirección *poco definida* hacia un fin, mientras el segundo, además de mantener una direccionalidad nítida y precisa, define *con precisión* los medios para alcanzar los objetivos³² (SÁNCHEZ: 2009; 108).

Na interpretação de Gargallo (2004: 49), a abordagem é referente ao componente teórico do método. A afirmativa clarifica que o método está estabelecido com base em uma abordagem. Por isso, conhecemos por “Abordagem Comunicativa”

³² [...] o término abordagem é mais genérico, enquanto que o término método é mais concreto. O primeiro implica manter uma direção pouco definida em direção a um fim, enquanto o segundo, além de manter uma direção nítida e precisa, define com precisão os meios para alcançar os objetivos.

uma corrente metodológica que, inicialmente, denominou-se de “Método Comunicativo”, seguindo as demais relações intrínsecas entre abordagem e método, ao longo dos anos.

Nesse viés, esclarecemos a importância das bases prática e teórica de ambos para o ensino e aprendizagem de E/LE, como também o surgimento acelerado de novas e modernas metodologias de ensino. Falar sobre metodologia em LE é, de fato, reconhecer o ensinar/aprender que insinuam diferentes contextos no qual tanto o aluno quanto o professor estão inseridos.

Então, podemos inferir que novos contextos implicam a rejeição de uma antiga metodologia e o surgimento de uma nova. Esse movimento ocorre devido ao desenvolvimento dos sistemas de comunicação, da globalização, entre outros fatores, pois, tais fenômenos acentuam a capacidade do ser humano ao questionamento e à busca pela atualização, resultando em novas visões pedagógicas ao alcance do professor de LE.

Nesse alcance, Abadía (2000: 7) acentua que *“el estudio de los diferentes métodos y enfoques ofrece una visión histórica de la evolución de la didáctica y muestra, además, la búsqueda incesante de nuevas orientaciones que nos lleven a una enseñanza/aprendizaje de lenguas cada vez más eficiente”*³³. Dessa forma, na atualidade, novas orientações no cenário metodológico vêm favorecendo o trabalho do educador frente à educação escolar. Essa paisagem se aponta na década de 80, momento em que novos rumos começam a ocorrer por meio das ações docentes, fervilhando mudanças no cenário de ensino e aprendizagem de LE. Tais mudanças manifestam uma apresentação dos itens linguísticos e de orientações de atividades para uma aula a partir de uma perspectiva comunicativa.

Decerto, essas mudanças no panorama histórico sinalizam que a prática do professor está entrelaçada à metodologia de ensino que ele examina como mais apropriada. O professor se apropria de sua experiência acadêmica e pedagógica, das condições de sala de aula e das características dos alunos.

Enfim, nessa proposta, sugerimos discutir o papel das tendências metodológicas desde a metodologia tradicional até comunicativa com ênfase no ensino e aprendizagem intercultural. Primeiramente, observamos como as correntes

³³ Em língua materna: O estudo dos diferentes métodos e abordagens oferece uma visão histórica da evolução da didática e mostra, além disso, a busca incessante de novas orientações que nos levem a um ensino/aprendizagem de línguas cada vez mais eficiente.

metodológicas contribuem ou não no que concerne à habilidade de compreensão escrita em E/LE. E, em um segundo momento, propomos visualizar as concepções de leitura no cerne dessas mesmas correntes. Com isso, fomentamos o encadeamento teórico-prático deste trabalho.

Assim, convém ressaltarmos que as tendências metodológicas da tradicional à comunicativa intercultural alimentam as concepções de ensino e aprendizagem de línguas e esboçam uma não linearidade, pois muitas tendências metodológicas se superpõem no mesmo marco temporal. A seguir, observamos os construtos metodológicos de maior relevância para o ensino de LE.

1.4.1 Metodologia Tradicional

Partindo de uma descrição histórica, a metodologia Tradicional ou Gramática – Tradução, doravante GT, nasce com o ensino do latim e outras línguas clássicas. Por essa razão, também o conhecemos como Metodologia Clássica. Contudo, com o tempo, as línguas clássicas – grego e latim – ganham o status de línguas mortas, passando a ser aprendida como disciplinas para ativar a mente. Essa metodologia atinge seu ápice no século XIX, a partir do ensino do inglês e francês, e mais tarde do espanhol, sendo estas consideradas línguas modernas.

O foco da metodologia GT sustenta que o ensino e aprendizagem sucedem sob a égide da gramática, explicada aos alunos com base na metalinguagem e na tradução, contemplando o modelo de correção e de perfeição da língua e tendo como prioridade a modalidade escrita da língua. Em outras palavras, o uso formal da língua é a perspectiva das aulas de LE. Nesse sentido, a língua tem por alicerce a existência de regras, amparando-se no código linguístico como base para comunicação, partindo do processo dedutivo, que consiste na aprendizagem das regras ao exemplo. A teoria pedagógica pressupõe que o professor é a autoridade na aula, e cabe ao aluno ser um receptor passivo e preparado para assimilar o que aquele transmite.

Sánchez (2009:33) define que

el método tradicional es quizás el que presenta características más monolíticas en la tradición docente; es como una figura fantasmal que siempre está presente, aunque no siempre se perfila su presencia con nitidez. El concepto de la enseñanza fundamentada en el predominio de la gramática no ha sido totalmente unívoco (Sánchez, 1997^a: 49 y ss.): también ha incluido algunas variantes en sus ingredientes y condimentos, aunque es verdad que

*los aspectos formales de la lengua han constituido siempre el centro de gravedad de la actuación docente*³⁴.

A discussão, sugerida por Sánchez, conduz-nos à observação de que as características de descrição gramatical da língua, a memorização descontextualizada de vocabulário, os abusivos exercícios de tradução, defendidas pelo método tradicional, ainda hoje podem constituir procedimentos pedagógicos do professor. Como também, é comum encontrarmos em aulas de LEs um diálogo entre a GT e outras doses diferenciadas e variadas de metodologias de línguas. Essa reflexão permite tornar e demonstrar quanto é vivo e flexível o desenvolvimento da aula do professor, apesar da curvatura formal da GT.

No que concerne ao ensino da leitura a partir da tendência GT, evidencia-se a importância atribuída aos textos literários, no entanto, notamos que o ensino não ressalta uma aproximação entre as questões sociais, culturais e linguísticas encontradas no texto com a realidade dos alunos, mas sim um distanciamento dessas questões, inserindo a leitura como atividade de mera decodificação de elementos linguísticos. Com isso, opinamos que a concepção de leitura ascendente ou linguística está incorporada no modelo tradicional de ensino.

Conforme ressaltamos, diante da desarmonia da metodologia GT frente aos suportes sociais e culturais do ensino e aprendizagem de uma LE e também da estrita valorização aos aspectos linguísticos, Oliveira (2002: 35) afirma que “essa metodologia não parecia corresponder aos anseios dos aprendizes que já se questionavam sobre esses objetivos de aprendizagem e vislumbravam uma aprendizagem de língua estrangeira com efeitos práticos para a vida”. Essas críticas anunciadas pelos alunos passaram a inquietar a prática do professor de LE, as quais trouxeram polêmicas discussões no que se refere à base estritamente tradicional do ensino de LE.

Essas questões se estenderam por um longo período do século XX, degringolando em uma nova fase para o ensino de LEs na instituição escolar. O planejamento linguístico começava a anunciar que a atividade pedagógica do professor deveria resultar em um aperfeiçoamento do ensino da oralidade frente à concepção

³⁴Em língua materna: O método tradicional é talvez o que apresenta mais características monolíticas, na tradição docente; é como uma figura fantasmal que sempre está presente, embora não se profile sua presença com nitidez. O conceito de ensino fundamentado com base no predomínio da gramática não foi totalmente unívoco (Sánchez, 1997a: 49 y ss.): também incluem algumas variantes em seus ingredientes e condimentos, embora seja verdade que os aspectos formais da língua constituem sempre o centro norteador da atuação docente.

normativa e contrastiva da língua. Então, dá-se o surgimento do método direto de ensino/aprendizagem em LEs.

1.4.2 Metodologia Direta

Do ponto de vista histórico, a metodologia direta, doravante MD, configura-se entre o final do século XIX e meados do século XX. Essa metodologia também é conhecida por metodologia antigramatical, reformista, racional, natural, concreto ou intuitivo (cf. GARGALLO: 2004; 43). O objetivo dessa metodologia é ensinar a língua estrangeira para a comunicação, sendo prioridade a língua oral, ou seja, a ênfase na boa pronúncia. Nessa visão, a MD advoga que o ensino de idioma deve consolidar-se na própria língua em estudo, afirmando que só se aprende uma LE comunicando-se nessa língua. Por conseguinte, esse estudo aborta as crenças teóricas da tradução e de explicações gramaticais em língua materna e a aprendizagem envolve um entorno natural e indutivo que associa as palavras aos objetos, os quais são representados em sua forma fônica.

Blackie (1845 *Apud* SÁNCHEZ: 2009; 53) explicita como ocorre o ensino e aprendizagem a partir MD:

¿cuáles son los elementos del método natural? Es sencillo. Primero: se recurre directamente al oído, órgano natural a través del cual se adquiere una lengua. Segundo: este recurso al oído se hace en circunstancias en las que se establece una relación directa entre el sonido y la cosa significada. Tercero: este recurso al oído se repite continuamente y por mucho tiempo. Cuarto: este recurso al oído tiene lugar sin que decaiga la atención e implicando en el proceso el interés y la simpatía del oyente. En estos cuatro puntos puede resumirse el misterio del método de la Naturaleza

Conforme alude o excerto, está claro que os passos sequenciados para o desenvolvimento da MD têm por foco valorizar a aprendizagem por imitação (ouvir e repetir) de um modelo linguístico, através do uso de objetos, imagens e mímicas apresentadas pelo professor. De fato, podemos inferir que a metodologia direta define que a aprendizagem está naquilo que se ouve, e, não no que se lê, subordinando a habilidade da compreensão escrita frente à oralidade.

Seguramente, vale notar o desconhecimento de objetivos metodológicos para o ensino de LE, no que concerne à compreensão da leitura, que propõe a busca pelo significado do texto, através da construção de leitura sociointeracional, envolvendo um

eixo entre autor ↔ texto ↔ leitor. Distanciando-se desse propósito, inferimos que a MD propaga técnicas pedagógicas para atingir ou garantir a compreensão do texto através da associação do léxico. Com isso, essa metodologia ignora a prática da compreensão de leitura, entendida como o ato de ler silencioso, em busca da negociação do significado do texto, a partir do enlace entre construto sistêmico, esquemático e de mundo (social e cultural) do aluno-leitor.

Em conclusão, em virtude do predominante destaque à oralidade encontrada na base da MD, é possível encontrarmos o surgimento de críticas a respeito desse modelo de ensino e aprendizagem. Entre as críticas, pontuamos o abandono ao ensino da compreensão da leitura. Dado ao fato, no interstício do século XX, procura-se desenvolver, conhecimentos sobre a metodologia de leitura.

1.4.3 Metodologia de Leitura

Com o aparecimento da metodologia de leitura, doravante ML, em meados do século XX, esperava-se, obviamente, um interesse pela habilidade de ler em LE que propusesse condições que fomentassem o desenvolvimento dessa aptidão, dentro e fora da sala de aula. Seguindo nessa perspectiva, essa metodologia aponta que ler significa atingir a compreensão do léxico, isto é, o desenvolvimento do vocabulário, incentivando-o desde as primeiras atividades de leitura. Segundo Leffa (2008: 219), essas atividades baseavam-se em estatísticas de frequência, com o propósito de controlar o aprendizado de uma média de seis palavras novas por página.

Podemos ver que essa sequência metodológica envolve um construto teórico-prático da atividade de leitura subjacente aos resquícios do método tradicional. Nessa visibilidade, a influência do método gramática-tradução ao método de leitura ocorre devido ao estímulo ocasional de exercícios de tradução dos textos lidos (LEFFA: 2008; 219). Em outras palavras, podemos inferir que esses exercícios propostos tanto pelo livro didático quanto pelo professor, às vezes, são canônicos, fazendo referência, sobretudo, à aprendizagem tão unicamente da gramática pelo veio da transformação de frases LE à LM, ou ao revés.

Na observação dessa metodologia, podemos notar o realce à leitura da aprendizagem lexical e o descuido com as demais habilidades de ensino e aprendizagem de LEs. Como bem posto, essa rigidez da ML passa a receber críticas quanto à

proeminência do desenvolvimento de uma única habilidade em sala de aula. Para esse argumento, Gatenby (*Apud* LEFFA: 2008; 220) explica:

não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplicação e a divisão devido a sua dificuldade, e dedique sua atenção ao desenvolvimento da adição e da subtração entre seus alunos; no entanto um procedimento muito semelhante é adotado pelo professor de línguas que, exasperado pela incapacidade de seus alunos em aprender, ou de si mesmo em ensinar, abandona o ouvir, o falar, o escrever e se concentra somente na leitura (GATENBY: 1972;43).

Em conclusão, entendemos que os objetivos de ML demonstram muito mais uma opção quantitativa de vocábulos traduzidos/decorados que uma construção qualitativa do ato de ler. O entendimento quantitativo da leitura nos ilustra que o espaço é para a decodificação e mapeamento de informações, e não para a construção de conhecimento. O interessante seria que a ML concebesse a leitura como uma habilidade que produzisse o ensino/aprendizagem do significado e que o aluno-leitor conseguisse apreendê-lo a partir de seus conhecimentos socioculturais. Em outras palavras, a ML reafirma o foco das aulas de leitura na perspectiva do ensino da gramática e do vocabulário como *fins* em *si mesmos* e não como “*ferramentas*” ou como “*meios*” para atingir o objetivo final, que insere a compreensão do lido, no envolvimento autor-texto-leitor, levando em consideração as reflexões ideológicas de quem lê.

1.4.4 Metodologia Audiolingual e Audiovisual

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), desenvolvem-se duas correntes metodológicas similares: a Audiolingual, nos Estados Unidos, e a Audiovisual, na França. O surgimento dessas metodologias data dos anos de 50 e 60, meados do século XX. Assim, a critério de organização, primeiramente, tratamos da metodologia audiolingual e, em sequência, dos princípios audiovisuais.

O audiolingualismo define a aprendizagem a partir do resgate de princípios da linguística estrutural ou metodologia estrutural-situacional, desenvolvido por Bloomfield (1933) e da teoria condutivista, procedente da psicologia da aprendizagem, representada por Skinner (1957). Nesse cerne, a linguística estrutural define a língua como um conjunto de estruturas hierarquicamente organizadas cuja finalidade é a transmissão de significado. Essas estruturas elencam os níveis fonológico, morfológico e sintático da língua, e não contempla o nível semântico como relevante (SÁNCHEZ:

2009; 73). Já a teoria do condutivismo reveste em seu bojo a perspectiva comportamentalista, fundamentando que uma pessoa aprende pela conduta linguística do modelo “estímulo – resposta – reforço” (ABADÍA: 2000; 72), concebendo como uma relação fluente de condicionamento.

A teoria linguística dessa corrente metodológica define que os fenômenos linguísticos se analisam indutivamente (do exemplo à regra) e o objeto de análise é a oralidade, e não a escrita. Sendo a compreensão da leitura uma prática pouco ou quase irrelevante para a metodologia audiolingual. A culminância desse contexto de ensino são as habilidades de produção e compreensão oral. O ensino e aprendizagem linguístico consiste na formação de hábitos linguísticos que se consolidam mediante a repetição e imitação, tendo por modelo de ensino, o professor. Igualmente, ao profissional lhe compete uma gestão de sala de aula unilateral.

Enfim, a prioridade dessa metodologia é motivar muito mais a *forma* do que o *uso* da língua, já que as tarefas ministradas pelo docente são muito mecanizadas, orientando o aluno à memorização de estruturas gramaticais e vocabulário, com o intuito exclusivo de promoção da oralidade, rechaçando a compreensão e produção do lido/escrito. Como percebemos, a metodologia audiolingual em nenhum momento destaca o ensino e aprendizagem da habilidade de leitura. Esse relato está sustentado pelos objetivos linguísticos e pragmáticos dessa metodologia. Nessa perspectiva, a leitura jamais é revelada nesse construto metodológico.

Quanto à metodologia audiovisual, constatam-se as mesmas raízes condutivistas adotadas pela audiolingual. Conforme a teoria do condutivismo, a partir da metodologia audiovisual “a pessoa aprende por associação da imagem (estímulo) com o enunciado (resposta)” (ABADÍA: 2000; 77). Apesar da mesma procedência teórica da metodologia aqui posta, convém ressaltar as propostas didáticas discordantes entre elas. A primeira, a audiovisual, consolida que a língua oral se apresente, sempre que possível, associada a imagens. Isso significa dizer que o conteúdo da situação (texto) será ilustrado, primeiro, visualmente, para depois seguir com as expressões linguísticas. A segunda, a audiolingual, propõe que a compreensão global da situação comunicativa deve ser prévia aos estudos das estruturas da língua (ABADÍA: 2000; 74).

No que se refere ao ensino e aprendizagem da leitura, notamos que a formação de hábitos linguísticos para o desenvolvimento da oralidade é um recurso pedagógico ainda bem acentuado nesse século XX. Assim, percebemos mais uma vez a orientação para a leitura como uma atividade bem mais oralizada (aqui, nos referimos à leitura em

voz alta) que como ato de compreensão e sociointeração/sociocultural. Para nós, essa seria uma das críticas feitas às metodologias audiolingual e audiovisual, pois através dessa visão metodológica, há a exclusão do potencial cognitivo, social, cultural e criativo da pessoa que aprende uma LE.

Por fim, até o momento, obtivemos o conhecimento que as perspectivas das correntes metodológicas do século XIX até meados do XX têm por objetivo exercitar exclusivamente a construção de frases soltas, não ocorrendo comunicação de forma adequada. Porém, a partir dos anos 70 e 80, esse cenário passa a materializar o rechaço às antigas concepções metodológicas e introduz nas práticas didáticas dos professores a abordagem de ensino comunicativo em LE.

1.4.5 Abordagem Comunicativa e Ensino Intercultural

O ensino e aprendizagem desde o planejamento comunicativo da língua se inicia por volta dos anos 70, do século XX. Nessa ocasião, surgiam aportes teóricos que se encaminhavam para uma abordagem mais racional e cognitiva da língua. Assim sendo, os passos precursores para o crescimento da abordagem comunicativa ocorreram por meio dos estudos do sociolinguista Hymes (1972 *Apud* ABADÍA: 2000; 81), que “*amplió el concepto chomskyano de “competencia lingüística”, que excluía la función social de la lengua, al concepto de “competencia comunicativa”*”³⁵.

Segundo Abadía (2000: 81),

*la “competencia comunicativa” implica el conocimiento no sólo del código lingüístico, sino también saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada, es decir, percibir los enunciados no sólo como realidades lingüísticas, sino también como realidades socialmente apropiadas*³⁶.

Com base nesse princípio de ensino, o termo abordagem é mais flexível devido ao contexto de quem fala, escreve, ouve e lê, enquanto as metodologias anteriores são mais inflexíveis, priorizando uma habilidade frente as demais e não um entrosamento entre elas. Então, está claro que as mudanças educacionais no seio do ensino e

³⁵ Tradução LM: ampliou o conceito chomskyano de “competência linguística”, que excluía a função social da língua, ao conceito de “competência comunicativa”.

³⁶ Tradução LM: a “competência comunicativa” implica o conhecimento não somente do código linguístico, mas também saber que dizer a quem e como dizer de forma apropriada em uma situação determinada, isto é, perceber os enunciados não só como realidades linguísticas, mas também como realidades socialmente apropriadas.

aprendizagem ocorreram em prol do papel altamente contextual e comunicativo da abordagem, revelando-se contra a proposta segregacionista das anteriores, que traziam arraigadas o entendimento de método.

Em tal dimensão, os princípios fundamentais nos quais se baseia a orientação comunicativa do ensino de LE tem a ver com três pontos pertinentes: valorizar o uso da língua e não como conhecimento linguístico; utilizar a LE em situações de comunicação da vida cotidiana; e manter o diálogo das habilidades interpretativas (ler e escutar) e expressivas (falar e escrever). Certamente, esses fundamentos metodológicos da abordagem comunicativa promoveram, durante a década de 70, um imponente êxito no processo de ensino e aprendizagem de idiomas.

No entanto, alguns críticos perceberam que os objetivos dessa abordagem não dialogavam com a prática em sala de aula, ocorrendo uma supervalorização da língua oral nos manuais de ensino e aprendizagem, como também a falta de planejamento de atividades de comunicações reais ou autênticas. Isto é, as práticas sociais e culturais do aluno-aprendiz não estavam sendo atualizadas no momento do ensino das habilidades (ler, ouvir, escrever, falar).

No cerne da crítica à abordagem comunicativa, Abadía (2000:104) afirma:

*también han recibido una fuerte crítica los manuales (y sus autoras/es) que han centrado la Enseñanza Comunicativa únicamente en la lengua oral, olvidando con ello que en la comunicación real están integradas las cuatro destrezas: escuchamos, hablamos, leemos y escribimos. Además, la comunicación no tiene lugar exclusivamente en la lengua coloquial, sino que depende del contexto social y cultural, del tema, de las/os interlocutoras/es, de los objetivos, etc.*³⁷

No que concerne à crítica, surge o ensino comunicativo por “tarefas”. Esse ensino nasce na década de 80 e tem por requisito a comunicação real em sala de aula. A organização da aula para o desenvolvimento das habilidades comunicativas não tem por objetivo promover uma situação fictícia para o aluno, mas sim criar uma atuação em que haja realmente um intercâmbio comunicativo. A definição de Numan (1989 *Apud* ABADÍA: 2000; 106) esclarece que o “enfoque por tarefas” é “*una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o*

³⁷ Em língua materna: também recebeu uma forte crítica os manuais (e suas autoras/es) que centraram o ensino comunicativo unicamente na língua oral, esquecendo com isso que na comunicação real estão integrados as quatro habilidades: escutamos, falamos, lemos e escrevemos. Além disso, a comunicação não tem lugar exclusivamente na língua coloquial, mas também depende do contexto social e cultural, do tema, das/os interlocutoras/es, dos objetivos, etc.

interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”³⁸. Portanto, o “*enfoque por tareas*” apresenta um avanço em relação ao ensino da abordagem comunicativa, pois o objetivo desse enfoque é fomentar o uso da LE para construção discursiva da realidade de quem lê, escreve, ouve e fala.

Essas situações reais do aluno passaram, então, a ser discutidas desde um ponto de vista mais amplo, isto é, as formas de comunicação requeriam ser observadas a partir de referentes não só sociais, mas também culturais. Assim, com o advento do século XXI, uma nova paisagem educacional de ensino e aprendizagem renova o pensar docente a partir de uma nova reorientação de intenções metodológicas.

Haja vista a abordagem comunicativa através dos objetivos da didática atual consolida que o desenvolvimento da comunicação só, ocorre quando somos conhecedores de nossa cultura, favorecendo o diálogo com a cultura do outro, ou seja, uma identidade entre as culturas. Essa nova vertente de ensino/aprendizagem passa a ser reconhecido como aprendizagem intercultural.

A partir desse comentário, Abadía (2000) propõe realçar o avanço da abordagem comunicativa, partindo das considerações ao ensino intercultural de LE. O componente cultural é, portanto, uma das partes que forma a competência comunicativa. Assim, versando sobre as contribuições desse ensino intercultural ou sociocultural para o ensino das habilidades, entendemos como imprescindível constituir o ensino delas, com base em aspectos sociais e culturais do aluno. Conforme essa direção de ensino, Abadía (2000:119) menciona:

*el concepto intercultural de la didáctica de lenguas extranjeras parte, sobre todo, de reflexiones pedagógicas que resultan al analizar con mayor exactitud la perspectiva de la persona que aprende. Se analizan factores como las tradiciones y costumbres en el aprendizaje, el conocimiento del mundo, las vivencias (tanto propias de la cultura a la que pertenece la persona que aprende, como individuales), la relación entre ambas culturas (el contacto entre ellas), la motivación individual, el rendimiento en el aprendizaje, las condiciones en las que se aprende, el reconocimiento social (prestigio) de la lengua extranjera, los medios con que se cuenta o la formación del profesorado*³⁹.

³⁸ Em língua materna: uma unidade de trabalho na aula que implique aos aprendizes a compreensão, manipulação, produção ou interação em L2 enquanto sua atenção se encontra concentrada prioritariamente no significado que na forma.

³⁹ Em língua materna: O conceito intercultural da didática de línguas estrangeiras parte, sobretudo, de reflexões pedagógicas que implicam analisar com maior exatidão a perspectiva da pessoa que aprende. Analisam-se fatores como as tradições e costumes na aprendizagem, o conhecimento de mundo, as vivências (tanto próprias da cultura à que pertence a pessoa que aprende, como individuais), a relação

O conceito intercultural recupera fatores amplos no âmbito do ensino e aprendizagem. Observemos que não há uma restrição metodológica, mas sim uma permeabilidade de informações que devem acolher o ensino. Para tanto, no propósito do ensino da compreensão de leitura, o professor ensina aos alunos a ler a partir dos contextos sociais e culturais que decorrem das noções de vida destes, permitindo estimulá-los à comparação do próprio mundo com o mundo ausente, por conseguinte, esses alunos relacionam a sua leitura de mundo com a leitura de mundo do autor ou até mesmo dos personagens que se possa encontrar no texto.

Nesse âmbito, as atividades de leitura vêm a ser concretizadas significativamente porque entende-se a leitura como uma situação real que o discente aproxima-se do texto e, prontamente, implica a negociação da informação. Portanto, aprender a língua estrangeira, no caso, o espanhol, passa a ser um instrumento de comunicação, no qual ocorre a compreensão do discente pelo veio da orientação docente, estando ambos, socialmente, situados.

Em tal dimensão, a vertente do ensino intercultural permite a autonomia e a capacidade crítica frente às situações cotidianas. Assim posto, é necessário ao professor um investimento em sua formação continuada, sobretudo no que se refere à prática comunicativa do ensino de línguas.

À luz desse ensino comunicativo-intercultural, inferimos que se discorre uma relação intrínseca no que concerne à habilidade de leitura, aspirada neste trabalho. Com efeito, o ensino e aprendizagem da leitura respalda os valores socioculturais (aspectos informais da língua) e os objetivos linguísticos dependentes (aspectos formais da língua). Nesse entendimento, passamos a focalizar o ensino em sala de aula, tendo por subjacência o foco na concepção de leitura sociointeracionista ou sociocultural e na abordagem de ensino e aprendizagem comunicativa sociocultural. Sendo tais focos os construtos teórico-práticos que materializam a participação dos alunos e dos professores na atividade educativa.

CAPÍTULO 2. AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E OS TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS PARA O ENSINO DE LÉs

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos sobre as estratégias e aportes textuais para o ensino da leitura em LE. A partir desse foco, delineamos as seções no que diz respeito a dois dos objetivos específicos deste trabalho, com o intuito de contribuir para a prática do professor de LE. Sendo eles: verificar as estratégias de leitura utilizadas pelos professores, e investigar os aportes textuais utilizados pelos professores para auxiliar o desenvolvimento e compreensão da leitura.

Por esse fito, podemos inferir que a ênfase dessa proposta colabora, nas entrelinhas, para a formação continuada dos professores de línguas, uma vez que lhes possibilita o encontro de prática com as teorias de ensino e aprendizagem da leitura, discutidas, massivamente, por pesquisadores na área da LA.

Diante desses objetivos, ressaltamos o necessário (auto) reconhecimento do professor quanto às aulas de leitura em LE, ou seja, a posição tomada por ele no ato de ensinar. Esse despertar revela a importância do educador frente à sociedade intensiva de conhecimento, fato que o considera uma figura estratégica ao ocupar lugar de apoio e motivação, orientação e avaliação. Deste modo, visualizamos que o professor não é o centro do cenário, mas sim o aluno, já que este é quem pensa, pesquisa, elabora, argumenta e lê, e aquele se dedica a uma habilidade sensível ao incluir a rota de construção da autonomia do aluno.

2.1 O PROFESSOR EM SALA DE AULA: A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Educador- educando e educando- educador,
no processo educativo Libertador, são ambos
sujeitos cognoscentes diante de objetos
cognoscíveis, que os mediatizam
(Paulo Freire)

Valendo-nos da epígrafe, a expressão “educador-educando” e “educando – educador” visualiza o cenário intrínseco do contexto sala de aula: o ensino e a aprendizagem, o professor e o aluno. Nesse intento, o autor-educador esclarece que o sujeito cognoscente é aquele que empreende o conhecimento como um ato libertador, longínquo do discurso da neutralidade, da autoridade, e próximo à formação da

consciência crítica. Assim, a partir dessa visão de ensino, propomos pontuar a atuação do professor no contexto do ensino da leitura, em LE.

Ensinar é a tarefa que circunda a profissão professor. Mas como *ensinar*? Essa questão manifesta uma difícil resposta, porque provém de uma concepção de ensino e aprendizagem que norteia a formação do educador no movimento de características individuais ou particulares da ação educativa. No entanto, mesmo diante dessa compreensão quanto à relação ensino e aprendizagem, Freire (1996:23/24) propõe um ponto de vista democrático no que concerne ao *ato de ensinar*.

[...] ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

Em menção ao comentário do excerto, o ponto de partida freiriano inaugura a necessidade do professor aprender a ensinar. E, ensinar é antes de tudo estimular a aprendizagem. Nesse ponto, Freire (1996) afirma que esse estímulo só fenece caso o professor perfaça uma postura de ensino “bancário”, o qual representa o perfil do educador de poder apassivador, não arriscando uma aula mais sociocultural, mas sim alimentando uma aula de repetição, memorização e cheia de estruturas.

No intuito de esclarecimento sobre esse perfil “bancário” de educador, Fernández (2005:111) busca referenciar como, ainda, ocorre o ensinar e aprender LE:

é mais normal do que se esperaria ver professores de espanhol trocando exercícios estruturais, buscando jogos e atividades recreativas e quase nunca, como se deseja, comentando textos e leituras. Chega a ser paradoxal a ênfase que os professores de espanhol dão à gramática (tradicional) nas suas práticas, diante do bombardeio construtivista dos cursos de formação e da enxurrada de enfoque comunicativo nos livros didáticos.

Com base na citação, inferimos que, mesmo em meio à abordagem comunicativa, pouco ou quase nada salientamos sobre a habilidade de compreensão escrita. Pois, ler para o professor-bancário significa revelar uma preocupação maior com a morfologia que com a semântica. Nessa justificativa quanto à feição do educador, supomos que as lacunas e o compasso em sequenciar aulas, estritamente, sistemáticas para o desempenho da compreensão leitora do aluno é resultado da ausência de práticas de leitura sociocultural, orientadas pelo professor.

Nessa posição, Freire (1996: 27) descreve que

o intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro.

Com efeito, essa atitude ritualística do professor afunila a participação do aluno no processo de aprendizagem da leitura. Tal processo legitima a figura de coadjuvante do aluno e de protagonismo do professor em sala de aula, já que este verbaliza o que leu e passa a tomar seu aluno como um mero objeto desse processo. Tal procedimento restaura a concepção decodificadora do ensinar/aprender, resgatando os resquícios dos métodos de ensino, do século passado, os quais tendem a idealizar o profissional como o único responsável pelas atividades a serem desenvolvidas em espaço educacional.

Por sua vez, pensando sobre o processo de ensino/aprendizagem, tomamos a interpretação de Sánchez (2004: 26) no que se refere à definição do gênero *aula*.

*la manera como transcurren las cosas en una clase, la manera de empezarla, de secuenciar las actividades que la integran y de llegar al final de la hora docente, todo ello afecta no sólo al método seguido por el profesor, sino también a lo que el profesor enseña*⁴⁰.

Na fala de Sánchez (2004), pontuamos como o professor ver a aula, ou supostamente, deveria visualizá-la. No comentário de Demo (2009:13), a aula do educador, ainda, está representada pela estrutura: “dar aula”, sem, sobretudo, estimular a responsabilidade do estudante frente à aprendizagem e tampouco integrar à aula elementos que conduzem às vivências dos alunos. Para o autor, essa expressão aviva um estigma secular de repasse reprodutivo do conhecimento, reduzindo-se ao procedimento transmissivo de caráter instrucionista. A visão instrucionista tem por referência a aula do professor “bancário”.

Em oposição à fisionomia desse movimento de ensino e aprendizagem, ajustamos nossa perspectiva quanto ao viés pedagógico progressista. Para tanto, investimos na figura do professor “problematizador”, o qual recomenda que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção e construção” (FREIRE: 1996; 47). Esse tipo de educador desperta a

⁴⁰ Em língua materna: A maneira como transcorrem as coisas em uma aula, a maneira de iniciá-la, de sequenciar as atividades que a integram e de chegar ao resultado docente, tudo isso afeta não só o método seguido pelo professor, mas também aquilo que o professor ensina.

autonomia e a identidade do educando, o que permite-lhe a liberdade para aventurar-se na leitura ou no texto. Assim, o trabalho com a leitura passa a ser tecido entre professor – texto – aluno, sócio-histórico-culturalmente situados. Nessa tessitura favorável às características desse educador, Freire (1996:86) refere:

o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é um desafio, e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas do texto, que o professor proporciona através da leitura e do pensamento.

Com base no que expomos, compreendemos que esse educador engloba um perfil democrático de aula e, desse modo, reforça uma prática docente através do investimento da capacidade crítica da leitura. No momento do ensino da compreensão do texto, esse professor aguça a curiosidade do aluno-leitor, impossibilita a submissão do aluno diante do texto e vincula a informação ao entorno social de ambos (professor e aluno).

Nessa direção pedagógica, Freire (1996) evidencia que o ensino está na dependência do arcabouço reflexivo do educador. Essa discussão sobre a atuação do professor em sala de aula tem por alicerce o processo dialético entre a teoria e a prática. Freire (1996; 22) corrobora que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. Para tanto, conforme o argumento freiriano, Sánchez (2004:13) confere que “*el aula constituye el escenario en que la docencia se lleva a la práctica. Es pues, el mejor termómetro para medir los efectos de esa misma docencia y para cobrar conciencia de cómo se ha llegado a los resultados “obtenidos”*”⁴¹.

O diálogo entre docência (a formação teórica do docente) e prática constitui o ponto de partida e chegada para o bom desempenho do profissional em sala de aula quanto ao ensino da compreensão de leitura entre seus alunos-leitores. Deste modo, para a concretização de uma boa aula de compreensão escrita, é pertinente o envolvimento entre os eixos do ensino e aprendizagem. Tomados os argumentos de Sánchez (2004), os eixos integram o professor, o aluno e o idioma E/LE. O idioma tem por ponto crucial o reconhecimento da teoria linguística, o professor tem por foco cuidar do ensino,

⁴¹ A sala de aula constitui o cenário em que a docência é levada à prática. É, pois, o melhor o termômetro para medir os efeitos dessa mesma docência e para cobrar consciência de como se chegou aos resultados “obtidos”.

adotando estratégias para um logro da aula, e o aluno elabora seu conhecimento através da orientação do professor. Nessa perspectiva, Sánchez (2004:44) agrega que o professor

*no constituye el objeto de la enseñanza, y su función no tiene sentido sin la presencia de alumnos a quienes sirven de intermediario, de manera que éstos accedan al saber que él posee, lo asimilen y sean capaces de crear su propio conjunto de saberes a partir de ahí*⁴².

Portanto, ao colocar-se como professor mediador, esse necessita organizar e administrar seus conhecimentos quanto ao ensino da leitura, para que facilite a aprendizagem do aluno (SÁNCHEZ PÉREZ: 2004). Assim posto, sabemos que a aula não se constitui somente da presença do professor, mas também do aluno. Para tanto, o foco nos alunos compõe a base de todo o processo educativo. Sánchez Pérez (2004; 15) aponta que

*los alumnos, al igual que el profesor, cuentan con su propia personalidad y, sobre todo, tienen determinadas necesidades respecto al aprendizaje en que están implicados. Tales necesidades derivan de sus intereses y del entorno social que los rodea*⁴³.

Esse conjunto de eixos da sala de aula implica uma complexidade referente ao ensino e aprendizagem de línguas porque interage com elementos fundamentais que favorecem tanto a atuação do professor quanto a ampliação do conhecimento do aluno. Nesse sentido, cabe ao professor favorecer o diálogo dos elementos da linguística aplicada, da sociolinguística, da psicologia, da pedagogia e da didática de línguas com os recursos desenvolvidos em sala de aula (materiais e atividades), delineando um novo cenário ao ensino/aprendizagem de línguas (SÁNCHEZ: 2004).

Esse ponto de vista está em acordo com os fundamentos da LA, pois põe em saliência um cabimento da teoria com a prática. Na afirmação de Rajagopalan (2006: 162), “a prática pedagógica dentro de sala de aula não pode ser considerada como mero apêndice da reflexão teórica”. No escopo do ensino da leitura, a solidez dessa proposta insere consideração ao conhecimento cognitivo e metacognitivo de quem aprende a compreender a leitura.

⁴² Não constitui o objeto de ensino, e sua função não tem sentido sem a presença de alunos a quem servem de intermédio, de maneira que estes ascendam ao saber que possuem, o assimilem e sejam capazes de criar seu próprio conjunto de saberes a partir daí.

⁴³ Os alunos, igual ao professor, contam com sua própria personalidade e, sobretudo, tem determinadas necessidades no que concerne a aprendizagem em que estão implicados. Tais necessidades derivam de seus interesses e do entorno social que os rodeia.

A partir dessa apresentação dos elementos essenciais ao ensino e aprendizagem que compete ao professor de LE, comentamos quanto à responsabilidade docente no tocante à eficiente/proficiente compreensão de leitura dos seus alunos. De tal maneira, a responsabilidade pressupõe uma ação educativo-crítica, do ponto de vista do argumento freiriano. Para Freire (1996), de nada adianta um discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças. Portanto, aos professores cabe-lhes exercer essa responsabilidade que está em compasso com o preparo da autonomia do educando.

Essa atividade permite que o professor fale com os alunos e não apenas fale a eles (FREIRE: 1996; 120). Essa proposta de ensino sugere o compartilhamento da atividade de leitura. Para Graves (1983) e Nisbet e Shucksmith⁴⁴ (1990), tal proposta valoriza a necessidade da “demonstração de modelos”, a qual ajuda o aluno compreender que a aprendizagem da leitura se constrói no cerne de atividades compartilhadas, uma vez que não se espera que um estudante se mostre competente na compreensão de leitura sem que lhe fosse ensinando, de forma adequada, a ler compreensivamente. (SOLÉ: 1998; 64).

Conforme posto, podemos observar que o professor deve ensinar ao aluno a travessia da curiosidade ingênua à epistemológica ou crítica. Essa curiosidade promove benefícios porque o aluno transforma-se em um sujeito cognoscente⁴⁵, tornando-se apto a compreender e comunicar a informação textual que muitas vezes é incompreensível devido aos arcaicos métodos de ensino orientados pelos educadores de LE. O ensino, portanto, passa a demonstrar uma criticidade que demanda uma profundidade e não uma superficialidade da fala do professor.

Essa atuação do educador resulta da relação sociointeracional ou sociocultural entre os sujeitos de sala de aula (professor e aluno). O encontro favorece o processo de aprendizagem do discente, implicando o conceito vygotskyano de zona de desenvolvimento proximal que fundamenta os processos sociointeracionais entre aprendiz e professores através da negociação das estratégias de leitura em sala de aula. Essa relação simétrica insinua a desarticulação do conhecimento ritualístico ou processual, de relação de poder, que evidencia o professor como o construtor dos andaimes para facilitar a aprendizagem e o aluno como um receptor passivo sobrevivente ao processo.

⁴⁴ Estes autores são citados em Solé (1998)

⁴⁵ Valemo-nos do entendimento da autonomia no processo de construção de seu conhecimento, excluindo a função autoritária do professor frente ao ensino da leitura em sala de aula. Entendemos o educador como um mediador, um problematizador, por isso, a ênfase ao sujeito cognoscente.

Esse processo educacional advoga que o conhecimento é construído conjuntamente em sala de aula. Diante dessa situação, as autoras Harvey e Goudvis (2008 *Apud* Giroto e Souza: 2010; 56) definem que a simetria está análoga ao “ensino responsivo”. Esse ensino revela uma flexibilidade e adaptação ao universo do aluno, no qual o professor vai ao encontro dos interesses e necessidades do aprendiz e reorienta uma atividade pedagógica a partir deste movimento educativo.

Com o propósito de reafirmar a visão sociointeracionista ou sociocultural da leitura em sala de aula, Bruner (1986) e Vygotsky (1978) mencionam que “a educação é um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto”. (*Apud* MOITA LOPES: 1996; 96). Essa tendência entrelaça o dizer e o fazer do professor. Contudo, comumente, se visualiza que o dizer aprova uma fala legítima. Em contrapartida, o fazer revela uma prática falsa, em muitas ocasiões, no espaço de sala de aula.

Enfim, é importante que o professor ensine a ler, em contexto de LE, por meio da perspectiva sociocultural, ensinando como se constrói a argumentação sobre o lido e a ler criticamente de modo *desconstrutivo* e depois *reconstrutivo* (DEMO: 29). Diante do papel do professor, sinalizamos uma possível orientação para que esses educadores de LE possam nortear estratégias de leitura em sala de aula, a fim de que seus alunos possam garantir a compreensão do texto ao longo da leitura. Essa sinalização far-se-á, a seguir, através das implicações teóricas de alguns especialistas⁴⁶ que manifestam interesse pelo assunto.

2.2 O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A instrução geralmente precede o desenvolvimento
Lev Vygotsky

Ao levar em conta a citação do pensamento, - cujo escritor russo, em nosso entendimento, introduz a palavra instrução como “porta de entrada” para o conhecimento- compreendemos que o ensino e aprendizagem favorece o desenvolvimento do educando e tem por correspondência a aula do professor.

⁴⁶ Na seção que se segue elucidamos as referências teóricas no que concerne ao uso de estratégias de leitura para o ensino de línguas.

Baseando-nos nessa elocução de Vygotsky, propomos enfatizá-la quanto ao ensino de leitura, em LE. Para isso, cabe-nos, enquanto educador e leitor proficiente, conhecermos, ensinarmos e orientarmos uma série de estratégias de leitura que auxiliem os alunos-leitores na construção do significado do texto.

Situando o estudo das estratégias de leitura quanto ao ensino em LE, observamos a influência nascente da perspectiva instrumental. Nesse cerne, mencionamos os desdobramentos do ensino instrumental no Brasil. Na explicação de Pietraróia (2011: 343), a criação da metodologia instrumental tinha por pressuposto o ensino baseado apenas na tradução dos textos. Deste modo, o olhar estratégico das aulas ministradas pelos professores de LEs, provavelmente, indicava mais desconhecimento da metodologia do que uma opção didática (PIETRARÓIA: 2011; 343).

Hoje, em pleno século XXI, é sabido que o fito do ensino instrumental é promover a leitura-compreensão de textos em alicerce a uma perspectiva comunicativa (PIETRARÓIA: 2011; 341). Assim, fomos observando como foram se especializando as mudanças de concepções quanto ao ensino da leitura. Sob essa ótica, novas técnicas e elementos começam a chegar à escola e à leitura em LE.

Essa metodologia tem por fundamento os trabalhos de Frank Smith (1971 *Apud* PIETRARÓIA: 341) e Kenneth Goodman (1967 *Apud* PIETRARÓIA: 2011; 341). Esses autores constataam que a leitura em LE

é um ato de comunicação, solicitando a consideração de vários elementos: o projeto de leitura e as intenções do leitor, seus conhecimentos (linguísticos, retóricos e enciclopédicos), os parâmetros da situação de enunciação e os índices presentes dentro e em torno do texto (títulos, subtítulos, imagens, efeitos tipográficos, conectivos, elementos dêiticos e temático- referenciais entre outros).

Conforme posto, a citação focaliza a relevância do ensino de estratégias de leitura, em sala de aula de ensino básico. O ensino e aprendizagem de estratégias compreende tanto a função de guia que assume o professor quanto o comportamento verbal e não verbal do aluno, isto é, o tipo de resposta que ele dá a perguntas sobre o texto (cf. KLEIMAN: 1998; 48), sendo a sua resposta uma conformidade com as estratégias que lhe foram ensinadas.

Delinea-se, então, que o comportamento do aluno é, parcialmente, influenciado pela ação pedagógica do professor. Portanto, observamos que há a presença de um diálogo favorável entre os dois sujeitos, os quais mobilizam, conjuntamente, as estratégias para o ato de ler. Assim sendo, ao longo desta seção,

apresentamos noções de alguns teóricos⁴⁷ que sugerem estratégias pertinentes ao ensino e aprendizagem da leitura em LE.

Segundo Kock e Elias (2011), a atividade de leitura deve ser realizada por meio de uma cadeia de estratégias – “de ordem sociocognitiva⁴⁸, interacional, textual – com vistas à produção de sentido” (KOCK; ELIAS: 2011; 19). Essas ações são favoráveis à concepção sociointeracional e sociocultural de leitura, as quais têm por “pano de fundo” a origem social do sujeito-leitor. Isto confirma que o leitor infere estratégias mais pertinentes às suas condições sociais, para que assim logre êxito no momento da compreensão do lido.

Conforme os autores citados, a estratégia é uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação (KOCK; ELIAS: 2011). A instrução estratégica é facilitada pelo professor que ajuda o aluno a iniciar a ação da compreensão por meio do reconhecimento de estratégias que, em grande parte, são inerentes ao conhecimento do aluno-leitor. Entre elas, se definem as *cognitivas e metacognitivas*.

Nessa direção, Solé (1998:70) afirma que “as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas”. Deste modo, compreendemos que tais conhecimentos (*cognitivo e metacognitivo*) facilitam a compreensão da leitura. Os conhecimentos possibilitam a construção e uso de estratégias que possam ser transferidas para situações de leitura múltiplas e variadas (op. cit.).

O uso das estratégias para Girotto e Souza (2010) implica a colaboração do educador que cria as situações de letramento ativo, para o que referem que

o professor precisa planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura.

Portanto, convém ressaltarmos que, conforme Solé (1998: 70), que a aprendizagem das estratégias em LE, para o ensino básico, não amadurece, nem se desenvolve, nem emerge, nem aparece, se não se ensina. O referido deve ensinar o

⁴⁷ Entre eles, citamos: Solé (1998); Kleiman (1989;1998;2011); Colomer e Camps (2002); Kato (2007); Brown (*Apud* Kato: 2007); Girotto; Souza (2010); Kock e Elias (2011); entre outros citados no decorrer do texto.

⁴⁸ Valemo-nos deste termo cunhado por Koch e Elias (2011), em obra “Desvendando os segredos do texto”.

aluno a desenvolver o “estado estratégico”, posto que essa formação habilita o leitor para a “resolução das dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada, ao tornar-nos conscientes de nossa própria compreensão” (SOLÉ: 1998; 72).

Igualmente, Kleiman (1998: 36) corrobora que “as estratégias são modeladas pelos professores, e este promove condições para que sejam imitadas”. A afirmativa segue a relação entre modelo e aprendizagem na qual interage professor e aluno, pois é notório que o discente muitas vezes ainda não é proficiente em leitura e a orientação guiada pelo docente vem a favorecer a compreensão do lido.

Assim sendo, as estratégias não têm por intenção privilegiar a leitura do professor como a mais correta e autorizada, mas sim criar condições para que os alunos façam uso de seu conhecimento linguístico, social e cultural, ensinando-lhes a fazer uso das operações cognitivas e metacognitivas, as quais envolvem o desenvolvimento de leitura. Na interpretação da autora (SOLÉ: 1998; 49/52),

na aula de leitura é possível criar condições para o aluno fazer predições, orientada pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas de leitura do aluno, construindo suportes para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto.

Na definição de tais estratégias, Kato (2007: 124) contribui que as cognitivas designam os princípios que governam o comportamento automático e inconsciente do leitor. A autora articula que os princípios básicos que regem o comportamento inconsciente na leitura são: o princípio da canonicidade, de ordem SVO⁴⁹, e o princípio da coerência que compreende a leitura como ato de planejamento do autor e ratifica a ausência da participação mental do leitor. Assim, o aluno, no ato da leitura, não detecta problemas em sua compreensão e não desautomatiza a leitura em situações problemáticas. Em análogo, Kleiman (1998: 50) reitera que as operações cognitivas evidenciam o automatismo da leitura.

Pelo exposto, entendemos que as estratégias cognitivas se apoiam no conhecimento da nossa gramática interna e não na gramática adquirida em sala de aula. Em síntese, essa estratégia é realizada estrategicamente através de regras que fazem

⁴⁹ Ordem Canônica para compreensão de sentido: Sujeito+verbo+objeto. Este é um fenômeno regido pelas estratégias cognitivas de leitura. Nas palavras de Kleiman (2011), o chamado princípio da canonicidade agrupa vários princípios sobre as nossas expectativas em relação à ordem natural no mundo, e sobre como essa ordem se reflete na linguagem: por exemplo, que a causa antecede o efeito, que a ação antecede o resultado.

parte do conhecimento gramatical mental do aluno-leitor. Kleiman (1998: 65) argumenta:

as estratégias cognitivas são operações para o processamento do texto que se apoiam, basicamente, no conhecimento das regras gramaticais (regras sintáticas e semânticas de nossa gramática interna, ou implícita, que não tem nada a ver com a gramática escolar) e no conhecimento de vocabulário (que subjazeria de alguma forma ao reconhecimento instantâneo das palavras do texto).

Para complementar as estratégias cognitivas surgem as metacognitivas que elucidam, basicamente, uma tendência contemporânea da Educação, tendo por finalidade uma prática emancipatória que evidencia a característica de mais flexibilidade ao ato de ler. Segundo Rajagopalan (2006: 161 *Apud* WENDEN: 1988), o termo metacognição define “o reconhecimento crescente da necessidade de auxiliar os aprendizes de línguas a refletir acerca de suas crenças e do entendimento do processo de aprendizagem”. Consoante à interpretação desse autor, entendemos que o domínio da metacognição que o aluno desenvolve via auxílio do professor propõe razões tais como: o que está aprendendo e como está aprendendo.

Nas palavras de Rajagopalan (2006: 161), a metacognição dialoga com a orientação da LA e distancia-se da linguística teórica, segundo a qual o leigo nada tem a ensinar ao perito, equivalendo ao estereótipo nefasto entre o aluno e o professor. Nesse viés, o autor afirma quanto à metacognição:

este termo ganha cada vez mais adeptos, na hora de planejar o currículo e de elaborar a metodologia de ensino de línguas, porque valoriza e leva em conta o conhecimento que os próprios aprendizes já possuem e emprega-se como um dos fatores cruciais na tarefa de aprender (RAJAGOPALAN: 161).

Na concepção de Girotto e Souza (2010), a discussão quanto ao ensino das estratégias de leitura traz como base a teoria metacognitiva. Esse conhecimento tem por base o processo de pensar que leva à compreensão do texto e ativa tanto os conhecimentos prévios quanto os textuais de quem lê. O enlace das duas informações – prévias e textuais – articula o papel da memória na leitura, promovendo-a como fluente e desenvolvendo uma ação que mobiliza o reconhecimento do texto, além do nível da palavra.

Em colaboração, Kato (2007: 104) acrescenta que essa estratégia funciona como mecanismo detector de falhas (*debugging devices*) e passa a ser resultado de um

esforço do leitor no tocante a capacidade de processamento. Em síntese, esse mecanismo estratégico permite a autocorreção do sujeito-leitor.

No entanto, a metacognição como instrumento valioso para modelar⁵⁰ a leitura não é somente um recurso do sujeito-leitor, mas também solicita a participação do professor, visto que este profissional confere aos alunos um aprimoramento de atividades de leitura que levam à compreensão e pode auxiliá-los no encontro da natureza metacognitiva de leitura.

De acordo com Brown (1980), as estratégias de leitura são, em sua totalidade, consideradas metacognitivas e cabe ao professor estimulá-las para a eficácia da leitura proficiente dos alunos. Com tal propósito, a seguir, Brown (1980 *Apud* KATO: 2007; 104/105) expõe estratégias metacognitivas que acreditamos ser possível utilizá-las em ambiente de sala de aula por professores de LE:

1. Esclarecer os propósitos da leitura, isto é, compreender as exigências da tarefa, tanto as explícitas quanto as implícitas;
2. Identificar os aspectos da mensagem que são importantes;
3. Distribuir a atenção, de modo que haja mais concentração em conteúdos principais, e não em detalhes;
4. Monitorar as atividades em processo para verificar se ocorre a compreensão;
5. Engajar-se em revisão e autoindagação, para ver se os objetivos estão sendo atingidos;
6. Adotar ações corretivas quando se detectam falhas na compreensão; e
7. Prevenir-se contra truncamentos e distrações, etc. (KATO *Apud* BROWN: 1980).

Em consonância, Kleiman (1998: 50/51) define que as metacognitivas “são operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação”. Por isso, é imprescindível que o professor organize um programa/planejamento de leitura que coloque o aluno em contato com o universo textual amplo e diversificado, com o

⁵⁰ Segundo Silva (et al. : 2010), “modelar significa os diferentes momentos e modos em que o leitor, a partir do auxílio inicial do mediador, no caso o professor, vai modelando o seu pensar na prática de leitura, com vistas a tomar consciência das estratégias mobilizadas no ato de ler, bem como a sua própria compreensão textual”. Estes autores citam que “o professor explicita o seu pensar não somente sobre a sua compreensão do texto, mas sobre as estratégias que está mobilizando para fazer o processamento cognitivo de sua leitura, ou então, durante a prática guiada em que o professor em parceria com o leitor aprendiz vai promovendo situações colaborativas para que esse processo de moldar/modelar possa fazer-se explícito e claro para o aluno, criando condições para que se torne autônomo nessa atividade”. (GIROTTI; SOUZA: 2010).

intuito do aprendiz elaborar previsões apoiadas no conhecimento prévio, tanto do assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época do texto (conhecimento social, cultural, pragmático), e o gênero (conhecimento textual).

Portanto, as inferências das estratégias *cognitivas e metacognitivas* parecem ser ao mesmo tempo divergentes e complementárias. Nesse propósito, ao observar a teoria vigotskiana em sua lei do “estado de consciência”, Vygotsky (1962) discorre quanto à oposição entre cognição e metacognição e corrobora que essas operações se definem como fases diferentes no desenvolvimento do conhecimento (KATO: 2007; 124). Essas fases devem ser orientadas por ações pedagógicas, como a exemplo: quando o professor percebe que houve falhas na compreensão, ele, brevemente, a partir de previsões, formula questões que possam levar o aprendiz a uma releitura do texto em um nível talvez não operado por este (KATO: 2007; 137).

Com isso, é apropriado que o professor estimule tanto a compreensão do conhecimento linguístico conhecido pelo aluno como também incentive situações problemas na compreensão. Para a realização dessa atividade de leitura, Kleiman (1999: 129) propõe que a abordagem de leitura deva levar o aluno ao prazer da descoberta. Nesse sentido, a autora contribui com uma proposta didática para a aula de leitura a fim de que traga efeitos nos seguintes aspectos: “a) na percepção de elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto; b) na ativação do conhecimento anterior, e c) na elaboração e verificação de hipóteses que permitam ao aluno perceber outros elementos, mais complexos” (KLEIMAN: 1999). Destarte, Kato (2007:138) compreende que:

o professor criativo e experiente poderá utilizar-se do conhecimento que tem a criança e da situação de aprendizagem para a partir delas, propor atividades significativas que levem a criança a utilizar e desenvolver toda sua capacidade cognitiva e metacognitivas.

A organização de ambas as estratégias contribuem para o resultado de aprendizagem da leitura significativa. Esse conceito de aprendizagem da leitura cunhado por Ausubel (1963 *Apud* SOLÉ: 1998; 45) integra tanto o conhecimento prévio que para ele representa a “significatividade psicológica”, quanto a possível clareza e coerência, as quais definem como “significatividade lógica”. Versando sobre essa ótica, entendemos que o ensino e aprendizagem favorável à estratégia de leitura permite desentranhar informações e facilitar a atividade mental construtiva.

Para Nisbet e Shucksmith⁵¹ (1987), o ensino e aprendizagem da leitura abrange as microestratégias (habilidades, técnicas, destrezas), as quais estão ligadas a tarefas de caráter concreto, e as macroestratégias (nossas estratégias), momento em que ocorre o desenvolvimento das capacidades cognitivas em interação com a metacognição – capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de planejá-lo, permitindo controlar e regular a atuação inteligente (SOLÉ: 69).

Nesse viés, devemos compreender e planejar que micro e macro estratégias são relevantes para o ensino em sala de aula, cabendo-nos regular a atividade de leitura dos alunos. Nessa situação, os docentes orientam que o uso das estratégias no texto permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações, para assim lograr a consecução da leitura proposta. Para tanto, Girotto e Souza (2010; 56) corroboram que

a ideia é ensinar as crianças a pensar e a aprender rotinas que incorporem as estratégias de compreensão, isto é, ensinar estratégias “modelando-as” na sala; guiando os alunos na prática (individualmente, em grupos grandes e pequenos, e em pares); proporcionando amplos blocos de tempo para lerem independentemente e praticarem a leitura usando e aplicando as estratégias inerentes a esse processo de elaboração da compreensão.

Conforme posto, Solé (1998:69) acrescenta que não basta o professor, somente, ensinar/orientar estratégias, mas também deve conhecer suas características. Entre elas, a autora elenca que as estratégias têm por características: não detalha, nem prescreve o curso de uma ação, direciona-nos às suspeitas adequadas e arriscadas sobre o percurso a seguir, podem generalizar-se, contextualizam para o problema concreto, envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que ele existe – e por fim, envolvem autocontrole – a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que os guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade.

Para Colomer e Camps (2002: 120), as estratégias que auxiliam o ensino da habilidade de leitura resultam em progressos diversificados que preenchem os usos correntes do leitor em vida social. Assim, acreditamos imprescindível a relação entre a exercitação dos aspectos formais da língua com os aspectos comunicativos interculturais para a eficácia do ato estratégico da leitura.

Com base no exposto, podemos inferir a realização da primeira estratégia de leitura, a qual envolve, no dizer de Solé (1998), a etapa da *pré-leitura*. Na observação de Pressley (2002 *Apud* GIROTTO; SOUZA: 2010; 48 – 51), essa fase representa o

⁵¹ Citados em Solé (1998: 69).

começo da compreensão dos significados do texto que vão sendo confirmadas durante a leitura. Nesse passo, o professor pode ajudar os adolescentes leitores na atualização do conhecimento prévio, partindo da realidade do aluno para apresentá-lo ao texto. Assim, de acordo com o interpretado por Girotto e Souza (2010), nessa etapa, o professor norteia tarefas, como:

1. Dar uma explicação geral sobre o que será lido;
2. Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto;
3. Incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema.

Essas três pré-tarefas do professor objetiva, em respectivo, informar aos alunos sobre o tipo de texto, isto é, a superestrutura textual que vão ler. Por exemplo, saber que cada texto⁵² envolve uma instrução diferenciada, o que nos permite situar ante a leitura de forma também diferenciada. Em seguida, o docente solicita que o discente destaque os indicadores mais oportunos e discute o que o grupo já sabe do texto interconectando com formulações de previsões sobre o mesmo.

Na terceira fase, a de incentivo à exposição do saber do aluno, o educador pede aos alunos que expliquem aspectos e experiências próprias sobre o tema do texto, momento em que resulta o papel ativo na aprendizagem e da construção do espaço profícuo “do deixa falar o discente”. Na opinião de Kleiman (1999: 133), essa etapa de pré-leitura é o primeiro momento em que o “professor pode solicitar aos alunos que leiam o título e o subtítulo colocado na lousa, que olhem as imagens e suas legendas e pergunta aos alunos qual problema eles pensam que será tratado no texto”.

Tais orientações consideram essa fase de leitura como a *oferta de desafios*, na qual se insere a motivação do aluno. Assim, para o aluno adentrar ao texto é imprescindível tanto o recurso motivacional quanto o estabelecimento de previsões sobre o texto. Prever a leitura é observar a superestrutura, títulos, ilustrações e cabeçalhos, somados às experiências do leitor e conhecimentos sobre o que os índices textuais permitem entrever (SOLÉ: 1998; 107).

Segundo Santos e Tomitch (2009: 196), o professor:

deve ter em mente que o objetivo da pré-leitura é, principalmente, motivar o aluno para a leitura do texto que virá, a seguir, e acionar/construir o esquema

⁵² Aqui, valemo-nos da fala de Koch e Elias (2011:23) ao manifestarem que o texto está inserido no interior de um tabuleiro social, cujas tradições, usos; costumes; rotinas devem ser obedecidas e respeitadas. Então, o texto só se esgota em um contexto, permitindo a possibilidade do aluno-leitor situar-se diante da leitura/texto de forma diferenciada, dependendo da relação texto e os conhecimentos sociais; culturais e históricos do aluno.

relevante, dando-lhe assim um aporte que ele possa seguir na construção do significado do texto.

Além das previsões e da motivação na etapa inicial de leitura, observarmos o incentivo de perguntas dos alunos sobre o texto. O educador deve apreciar e incentivar as dúvidas e questionamentos de seus alunos. Essa atitude colabora para desobstruir a lendária visão do professor como o único produtor de perguntas e do aluno sempre como responsável pela resposta. O aluno tem a oportunidade de elaborá-las e, em seguida, questioná-las.

A partir dessa discussão, Harvey e Goudvis (2008 *Apud* SOUZA et al. : 2010; 56) definem uma observação quanto ao exercício reflexivo gerado pelo uso de perguntas.

perguntas são o coração do ensino e aprendizado. [...] [...] abrem as portas para o entendimento. Questionar é a estratégia que lança os leitores adiante. Quando os leitores têm perguntas, são menos capazes de abandonar o texto. Leitores proficientes fazem perguntas antes, durante e depois de lerem. Eles perguntam sobre o conteúdo, o autor, as situações, os problemas, e as ideias do texto. Nós precisamos comemorar as perguntas das crianças e ajudar a facilitar suas respostas (HARVEY; GOUDVIS: 2008; 45).

Depreendemos, a partir dessas autoras, que as perguntas dos alunos expressam tanto a motivação inicial do aluno pelo texto como também uma estratégia que percorre todo o processo de leitura. De acordo com Solé (1998:110), as perguntas servem para os alunos interrogarem e se autointerrogarem quanto à leitura, por isso, ao formular “perguntas pertinentes ao texto, não só estão utilizando o conhecimento prévio sobre o tema, mas também conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto”.

Como podemos constatar, as perguntas se evidenciam nas três etapas do processo de ler. Assim, podemos dizer que as perguntas dos alunos movimentam o texto para a etapa *durante a leitura*. O professor, dessa forma, começa a encaminhar seus discentes para o recurso das hipóteses: tomar nota ou interromper a leitura para refletir, prever o que vai acontecer, reler, sublinhar e parafrasear (GIROTTI; SOUZA: 2010; 51).

A orientação do professor no momento deve ser mais distanciada, porém, não abandonada, pois ele é o responsável por determinar as instruções precisas para o aluno. Nessa fase, as instruções estratégicas funcionam como alcance para uma leitura compartilhada, iniciando a transferência da responsabilidade e o controle da tarefa de

leitura das mãos do professor para as mãos dos alunos. O aluno-leitor vai assumindo, progressivamente, a responsabilidade e controle de seu processo de compreensão. Em outras palavras, o aluno-leitor vai entrando no processo de autonomia da leitura.

Então, compreendemos que a assunção autônoma e progressiva do aluno-leitor diante da leitura/texto ocorre por meio das estratégias responsáveis pela compreensão, na etapa da leitura. Nessa fase, o professor capitaliza as estratégias de leitura que o aluno tem como leitor em sua LM e nos itens lexicais e gramaticais semelhantes aos de língua materna. Nessa perspectiva, vemos que, durante a leitura, as estratégias lexical e gramatical favorecem a integração de uma informação, a partir do estabelecimento de elos coesivos e utilização de estratégias, inferências que permitem completar a informação disponível usando o conhecimento linguístico e os esquemas cognitivos que o aluno-leitor já possui.

No que se refere à inferência lexical, Kleiman (1998: 69) esclarece a importância do léxico para a leitura em LE. Em suas palavras, “quando o aluno se depara com a palavra em LE, o professor deve orientá-lo a aproximar o significado da expressão, a partir do contexto linguístico em que ela é usada”.

Conforme ressaltam Santos e Tomitch (2009: 198):

a principal consequência para a sala de aula de leitura é que o vocabulário a ser ensinado passa a ser visto não somente como uma lista de palavras isoladas que o aluno precisa aprender o significado, mas como uma rede interligada de conceitos que vão auxiliar na compreensão do texto [...] Esse tipo de trabalho com o vocabulário ajuda na retenção das próprias palavras trabalhadas, na ativação do conhecimento prévio em relação ao conteúdo do texto a ser lido.

A citação elucida a necessidade do professor fazer uma análise pedagógica quanto ao vocabulário do texto. O propósito é ensinar o aluno a analisar o contexto, observando quais palavras desconhecidas dos alunos devem precisar de uma definição contextualizada para que a leitura seja compreendida.

Quanto ao recurso das atividades de leitura proposto nessa fase, o professor deve fazer com que o aluno-leitor volte ao texto a cada momento, com um ou mais objetivos específicos em mente. Para tanto, Santos e Tomitch (2009: 196) citam que o professor deve incluir tarefas de compreensão de texto tanto objetivas quanto subjetivas, sempre adequadas à demanda cognitiva exigida dos seus alunos.

Depois dessas sugestões para galgar a compreensão do texto, realçamos o planejamento da *pós-leitura*. Planejar essa etapa é, sem dúvida, descobrir que o texto

está sendo usado em função do contexto de quem o lê e o foco essencial está na nova contextualização retornada à realidade do aluno. O aluno-leitor é o real autor do texto, pois ele entende a leitura porque coloca para dentro de si a instrução que parte tanto de sua própria cognição e metacognição quanto do auxílio do professor em etapas anteriores.

Na visão de Donnini et al. (2011; 62), na fase *pós-leitura*, o professor necessita estimular o desenvolvimento de pensamento crítico em funções de sociointeração autor-texto-leitor, desde uma perspectiva sócio-ideológica construída pelo aluno-leitor. Nesse instante, está posto a fundamental estratégia de elaboração pessoal do texto lido. Como caracteriza Donnini et al. (2011; 62/63), as atividades de pós-leitura levam os alunos a

(a)elaborar interpretações baseadas em informações nem sempre explícitas no texto; (b) posicionar-se criticamente em relação ao tema e rever suas opiniões; (c) tratar a informação do texto de forma adequada para transpô-la para outros tipos de texto (transposição de gêneros). Nessa etapa, portanto, fica mais evidente a possibilidade de estabelecer relações entre o processo de leitura e a formação crítica dos alunos.

Na interpretação dessa fase, observamos a importância do estudante solidificar o que foi aprendido em LE. O depois da leitura é, para Solé (1998: 132), o continuar compreendendo e aprendendo. Nessa posição, o ato de ler não se esgota uma vez que há o incentivo da prática de elaboração de resumo e a retomada de formulação de perguntas e respostas.

É perceptível que, apesar dos momentos específicos de cada ciclo, a conexão das diferentes estratégias de leitura passa a não respeitar uma regra fixa e estratégica. Desse modo, pode-se ver que não há um momento “adequado” na condução de uma situação de ensino/aprendizagem, mas sim um fornecimento de ferramentas linguísticas que possibilitam o acesso dos alunos à compreensão leitora.

Para finalizar, podemos ver que as estratégias de leitura não devem ser tomadas como um roteiro preestabelecido e mecanizado que padronize os comportamentos dos leitores que vêm a tornar-se proficiente. Conforme expusemos, ensinar estratégias não é ordenar passos estruturais, os quais os alunos devem segui-los, mas sim gerar um movimento estratégico que permita o aluno compreender o texto, favorecendo-lhe um sentir mais atuante na sociedade em que vive, pois, passa a compreender a LE de maneira significativa.

Nesse propósito, como a linguagem e, portanto, a leitura é um ato sociocomunicativo (KOCK; ELIAS: 2011; 19), acreditamos na imprescindível eleição de textos autênticos a serem utilizados em sala de aula de leitura. Dessa maneira, na próxima seção, vamos situar a pertinência de aportes textuais para o desempenho da leitura em LE.

2.3 TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS PARA O ENSINO DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

O brio do texto seria a sua vontade de fruição: lá onde ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos – que são essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas. (Roland Barthes: 2002; 20)

A importante alusão ao texto, tão bem articulada por Barthes (2002), nos autoriza inferir que o texto desnuda as ideias. Isto é, revela-nos que ele sempre vai a algum lugar. E, esse lugar nos o elegemos de acordo com nossas práticas sociais e culturais. Por essa observação, compreende-se que a vivência cultural e social está sempre envolta aos textos (orais e escritos) que se estabilizam em gêneros.

Por isso, ao pensar sobre os gêneros textuais para o ensino de línguas em sala de aula estamos, por certo, pensando a língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. Assim, para abranger a importância da língua, recorreremos às palavras de Wittgenstein (*Apud* MARCUSCHI: 2008; 162) que diz ser a língua “muito mais uma *forma de vida* e uma *forma de ação*” que apenas um sistema de comunicação e um simples sistema simbólico para expressar ideias (2008; 162).

Com efeito, ao dialogar com essa interpretação, Miller (*Apud* MARCUSCHI: 2008; 149) afirma que os gêneros são uma “forma de ação social”, um “artefato cultural” importante para integrar a estrutura comunicativa de nossa sociedade. Nesse sentido, Marcuschi (2008: 156) ratifica que os gêneros do discurso são mecanismos para o funcionamento da língua em circunstâncias de comunicação do dia-a-dia.

E, para esse funcionamento subjazem tanto os gêneros do texto quanto as sequências tipológicas, deixando evidente que ambos coexistem nos textos orais e escritos. Nessa opinião, Marcuschi (2001) afirma que “todos os tipos de texto se realizam em algum gênero, assim como todos os gêneros são constituídos por sequências tipológicas, sejam elas homogêneas ou heterogêneas”.

Diante disso, ao considerarmos tanto a função dos gêneros textuais na/para práticas sociais e culturais como os elementos estruturais das sequências do texto, nos propomos, nesta pesquisa, investigar os aportes textuais utilizados pelos professores de E/LE com vistas a favorecer o desenvolvimento e compreensão da leitura. Para tanto, primeiramente, tecemos os elementos teóricos que alicerçam a prática em sala de aula de línguas. E, em sequência, orientamos novos rumos para o movimento pedagógico do professor.

Nessa perspectiva, primeiramente, iniciamos as discussões optando pela posição bakhtiniana quanto ao estudo dos gêneros do discurso⁵³, por sê-la a concepção inaugural no que concerne ao assunto. Em sequência, o foco se faz a partir do perfil mais didático-pedagógico dessas noções de gêneros e sequências/tipos textuais adotadas e esclarecidas, respectivamente, por Marcuschi (2001; 2003; 2008; 2009), Bronckart (2000) e Adam⁵⁴ (1991), os quais vêm contribuindo, eficazmente, para o ensino da leitura em LE, em contexto escolar.

No foco desse interesse, partimos da percepção de que a linguagem é um texto. Assim, de acordo com a observação de Beaugrande (*Apud* MARCUSCHI: 2003; 53), vê-se que o texto

trata-se, no primeiro momento, do objeto linguístico visto em sua condição de organicidade e com base em seus princípios gerais de produção e funcionamento em nível superior à frase e não preso ao sistema da língua; é ao mesmo tempo um processo e um produto, exorbita o âmbito da sintaxe e do léxico, realiza-se na interface com todos os aspectos de funcionamento da língua, dá-se sempre situado e envolve produtores, receptores, condições de produção e recepção específicas. Em essência, trata-se de um **evento comunicativo** em que aspectos linguísticos, sociais e cognitivos estão envolvidos de maneira central e integrada.

Por esse princípio do ato comunicativo, Bakhtin (2011; 261) assegura que todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, definindo que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana. Nesse recorte, entendemos que a diversidade da linguagem tem por feição a capacidade humana que se posiciona através de situações contextualizadas de comunicação e pode efetuar-se em forma de textos orais e escritos. Nessa posição

⁵³ A terminologia é cunhada por Bakhtin (2011) e adotada por bakhtinianos, ou quando se referem a trabalhos de autores bakhtinianos. Já na vertente de Bronckart; Adam; Marcuschi a adoção é ao termo gêneros textuais. Nessa dissertação pretendemos desenvolver referências às duas vertentes teóricas, sem excluí-las.

⁵⁴ Os autores compatibilizam análises textuais com as descrições de textos em gêneros, por meio de sequências e operações textuais (Adam; Marcuschi) ou por meio dos tipos de discurso (Bronckart).

teórica concorda Marcuschi (2008: 155), ao dizer que “não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”.

Conforme dissemos, na perspectiva bakhtiniana, os textos (orais e escritos) são representados como gêneros do discurso primário e secundário. Tendo em vista a reinterpretação da sugestão de Bakhtin (1953/1979), Schneuwly e Dolz (2004) apontam as distinções de gêneros primários – que se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea – e os secundários – que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mas complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica (SCHNEUWLY; DOLZ: 2004; 29).

Pese essas perspectivas de Bakhtin (2011), convém mencionar que a noção de gênero foi primeiramente vinculada aos gêneros primários, sendo por primeira vez discutida pela retórica (Aristóteles) e poética (Platão). Tal fato portou as devidas contribuições aos povos da cultura oral, sinalizando, ainda, um conjunto limitado de gêneros primários ou orais. No entanto, esse aspecto limitativo tornou-se mais abrangente com a invenção da escrita alfabética, por volta do século VII A.C, fazendo multiplicar os gêneros da escrita ou secundários.

Nesse momento, a motivação pelo texto escrito começa a surgir como um novo sistema frente aos gêneros primários, mas não com o propósito de anular o precedente e nem de substituí-lo, mas sim com o intuito de reorganizar o sistema da linguagem oral, sendo a oralidade instrumento de criação dos gêneros secundários que vem a produzir uma revolução nas operações de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ: 2004; 29).

Perante as inovações no que se refere às práticas sociocomunicativas propostas pelos gêneros, o período de avanço da linguagem alcança o século XV com uma maior projeção devido à fase intermediária da industrialização que inicia a ampliação da cultura impressa. Hoje, vimos que todo esse incremento da linguagem faz-nos chegar à fase de domínio cultural da mídia, do eletrônico, desde o telefone até o computador, enfim, ocorre uma notável explosão de gêneros textuais por meio da comunicação por internet (TAKAKI: 2012).

Para esclarecer a proliferação dos gêneros textuais, consideramos a fala de Marcuschi ao dizer que “um dia transmitíamos os textos oralmente; depois passamos a fazê-lo por escrito; mais tarde, por telefone; e, então pela rádio, televisão e recentemente pela internet” (MARCUSCHI: 2008; 174). Podemos notar que, realmente, já chegamos

a esse avanço dos gêneros emergentes na mídia virtual. Dado a isso, compreendemos que o caminho percorrido pelo gênero textual é sem contestação uma excelente ferramenta de trabalho para o professor de LE.

Diante desse fomento para a comunicação textual, trazida pela linguagem, a linguística passa a demonstrar vitalidade teórica quanto às teorias do texto e gênero. Na opinião de Brandão (2003), a linguística deixa de manter sua preocupação com as unidades do texto (o fonema, a palavra, a frase) e passa a se preocupar com o texto, ao pensar nas questões de classificação, deixando de focalizar tão somente o estudo de textos literários e incorporando um trabalho que se volte para o funcionamento de qualquer texto (BRANDÃO: 2003; 35).

Assim, de imediato, alongamos nosso olhar aos estudos da LA, que desperta um maior interesse pelo uso social dos tipos e gêneros textuais em contexto não só da comunicação, mas também do ensino e aprendizagem. O interesse da LA se intensifica porque permite mostrar ao professor que os gêneros são unidades concretas que estão caracterizadas por instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa.

De acordo com o exposto por Brandão (2000: 39), sugerimos que os professores estejam preparados para o trabalho com o texto em sala de aula. Por essa razão, convém que o professor faça uso da perspectiva de gênero discursivo-interacionista, da sociolinguística de Bakhtin (1992) que se liga às diferentes esferas das atividades sociais e culturais do homem, como também trabalhe com os tipos textuais de Adam (1991), restringindo-se mais estritamente aos aspectos linguísticos da textualidade. Esse diálogo entre ambas as perspectivas nos permite observar que a materialidade linguística se manifesta em diferentes formas de textualização. Dessa forma, na finalidade investigativa conduzida pela LA, Meurer (2000:152) cita como ensinar a partir dos gêneros textuais:

os trabalhos sobre gêneros textuais vêm recebendo atenção como uma opção atraente de produzir conhecimento que produzam de maneira mais adequada as questões relativas aos diferentes usos da linguagem e sua interface com o exercício de compreender a realidade e agir sobre ela, participando de relações sociais e políticas cada vez mais amplas e diversificadas.

Nessa interpretação, observamos como a LA propõe a compreensão dos gêneros textuais por meio do lugar social e cultural do aluno. Assim sendo, o professor deve explorar situações que permitam os alunos ter acesso a um amplo número de

gêneros textuais, levando-os a fazer uso deles, de modo que melhor favoreça a compreensão da leitura em LE. Diante desse movimento pedagógico, vejamos como corrobora Koch (2011:55):

o ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isto porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica.

Esse procedimento metodológico do professor de LE deve ser sustentado por uma visão sócio-interacionista de língua. Nessa ótica, Brandão (2000:40) esclarece:

ensinar a língua é desenvolver a competência comunicativa do educando e, considerando o texto uma unidade de comunicação, para nós, o aluno deve ser exposto a diferentes tipos de textos e de gêneros discursivos para aprender o que os caracteriza em suas especificidades e naquilo que os identifica.

Em comentário à citação de Brandão (2000), compreendemos que a competência comunicativa realiza-se quando há o conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos, guardando uma relação com o uso em situações sociointeracionais reais. Os professores devem orientar a organização da informação em textos escritos a partir do envolvimento com rotinas interacionais.

Nesse aspecto, podemos dizer que o trabalho com o ensino da leitura em LE orientado a partir de textos autênticos e com uma noção heterogênea sugerida pela *intergenericidade*⁵⁵ de gênero e *heterogeneidade tipológica*⁵⁶ vem a recuperar atividades de compreensão da leitura sempre em movimento dinâmico e não estrutural, porque os gêneros são elementos do texto que se atualizam, diariamente, dado às intervenções históricas e culturais do aluno-leitor e das inovações que se enraízam em outros gêneros. Notemos a interpretação de Meurer (2000:153):

a pesquisa e o ensino baseados em estudos de gêneros textuais poderão estimular o estudo da língua (materna e estrangeira) e a se transformar em um contexto destinado ao levantamento das muitas maneiras de manifestações orais e escritas. Tal tipo de prática poderá auxiliar os indivíduos a perceberem quem são e onde se encontram como os textos funcionam ao conduzir a cultura atual e ao reconstruir culturas de outras épocas.

⁵⁵ Encontramos esse termo em Koch (2011: 114). O autor define o termo como um fenômeno, segundo o qual um gênero assume a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito da comunicação. Exemplo: um telegrama como um anúncio; um testamento como uma propaganda. O fato evidencia a plasticidade dos gêneros.

⁵⁶ Na concepção de Koch (2011), o termo é a constituição ou presença de vários tipos textuais em um gênero. Nessa mesma acepção aquiesce Marcuschi (2009).

Brandão (2000:40) apropria sua fala mostrando que o professor, na sua prática escolar, deve expor o aluno à pluralidade de textos que circulam no seu cotidiano ou que fazem parte de sua cultura. Essa concepção de pluralidade dos gêneros nos permite mesclar gêneros tradicionais com os mais recentes, como as novas tecnologias de informação, as TIC's, hoje tão imprescindíveis e valorizadas na escola (BRANDÃO: 2000; 42/43).

Nessa discussão, tomamos uma definição para gênero textual, em especial atenção ao gênero secundário, já que este contempla nosso interesse de pesquisa.

caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidade e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI: 2002; p.9 *Apud* BRANDÃO: 2003, 38).

Dado o avanço dos gêneros textuais, principalmente no recorte da comunicação escrita, observamos outra citação de Marcuschi (2003) abaixo, na qual o autor cita a infinita variedade de gêneros com as quais os professores de LE possam desenvolver atividades de compreensão de leitura, em sala de aula com seus alunos:

os gêneros são os textos da vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Os gêneros constituem uma listagem aberta, são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações tais como: sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, e-mail, chat e assim por diante.

Na infinidade dos gêneros textuais, acreditamos na necessidade da aprendizagem quanto às categorias ou sequências de texto. Assim, nas palavras de Adam (1990 *Apud* BRANDÃO: 2000; 22), a categorização dos textos faz parte das atividades cognitivas espontâneas do sujeito, no caso o aluno-leitor.

Para a melhoria da compreensão de leitura se faz relevante abarcar a composição textual, a qual Adam (1991 *Apud* BRANDÃO: 2000; 28) aponta para uma sequencialidade: narrativa, descritiva, argumentativa e explicativa. Para ratificar Adam (1991), Marcuschi (2008: 154) frisa que o tipo textual diferentemente dos gêneros textuais caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados, por isso, a rigor, são modos textuais.

Para tanto, convém salientarmos que essas sequências tipológicas aparecem no texto de forma heterogênea, isto é, não há uma transparência entre as tipologias textuais. Como afirma Brandão (2003: 49), “o texto é constitutivamente heterogêneo e não se textualiza sob uma única forma podendo nele aparecer, concomitantemente, sequências narrativas, explicativas, argumentativas”, entre outras possibilidades.

Assim sendo, partimos do pressuposto de que é crucial para a compreensão do texto a mobilização de atividades que circundem a importância dos gêneros e tipos de texto. Assim posto, o ensino e aprendizagem deve inserir essa prática em sala de aula de LE. Para tanto, Bronckart (2000 *Apud* MARCUSCHI: 2008: 221-224) sugere ao professor a elaboração de uma série didática quanto ao tratamento com os gêneros textuais.

Para tanto, neste trabalho, buscamos o apoio didático em Bronckart (2000), que orienta uma proposta metodológica que facilita a compreensão escrita/leitura a partir dos formatos de gêneros e tipos de texto. A seguir, esboçamos de forma mais clara como o professor pode desenvolver uma série didática em sala de aula.

Primeiramente, parte-se da elaboração de um modelo didático, no qual o professor faz a escolha de um gênero aproximando-o aos conhecimentos dos alunos, em seguida, se analisa as propriedades desse texto, seus usos, formas de realização e contexto de uso. Por fim, a partir desse modelo didático, Bronckart (2000) sugere que o professor destaque três categorias de objetos de ensino:

- a) Analisar as atividades discursivas, que significa especificar as estruturas comunicativas e o formato que o gênero apresenta;
- b) Operar as sequências típicas ou textuais, atividade que propõe saber coordenar as sequências que entram para compor a coerência de base textual, como sequências narrativas, argumentativas, expositivas etc. Essas são bases globais que devem ser ordenadas e sequenciadas de maneira organizada;
- c) Dominar mecanismos linguísticos, que significa tratar de estudar e analisar os aspectos sintáticos, morfológicos (gramaticais) e as propriedades léxicas, e, a organização textual sob o seu aspecto local (coesão) e global (coerência).

No segundo momento, é importante que o professor identifique se os alunos adquirirão ou perceberão as capacidades trabalhadas anteriormente. Em seguida, cabe investir na condução de atividades de compreensão dos gêneros. A tarefa de compreensão deve estar acordada com os elementos descritos acima. Enfim, a última orientação didática implica na avaliação das capacidades adquiridas. Portanto, a

condução dessa última tarefa didática pode permitir ao professor verificar como os alunos fazem o reconhecimento da leitura, dando-lhes um retorno de maneira que consigam prosseguir no trabalho com os gêneros. Esse retorno seria a reorientação dos três objetos de ensino de Bronckart (2000).

Finalmente, defendemos que a adesão aos passos didáticos, de Bronckart (2000), que fomentam atividades com gêneros textuais, estimula a aprendizagem da leitura dos alunos em LE. Por fim, o ideal é que o desenvolvimento das capacidades relacionadas às ações discursivas, tipológicas e linguístico-textuais contribua para formação do aluno, tornando-o um leitor mais proficiente, o qual passa a saborear a leitura porque há compreensão do sentido do texto, o qual é constituído na base do uso de gêneros textuais.

Essa sugestão didática vai além das regularidades dos tipos de texto e rechaça o ensino ingênuo da leitura descontextualizada. Nessa finalidade, Bakhtin (1992: *Apud* MEURER: 2000; 152) manifesta que a potencialidade da prática pedagógica não está exclusivamente na comunicação das modalidades textuais, mas também na utilização dos gêneros textuais que reproduzem e cultivam as esferas sociais onde são utilizados. Portanto, essa deve ser a percepção que o professor necessita aguçar em seus alunos.

CAPÍTULO 3. CONTEXTO E METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, em um primeiro momento, iniciamos uma trajetória histórica com a intenção de pontuar os períodos mais importantes no que se refere à situação do ensino do espanhol no Brasil e em Sergipe. Com essa finalidade, retomamos as repercussões sociais, culturais e de política linguística sobre a presença e ausência do E/LE em nosso território nacional, de tal modo, ao tecer um recorte sobre o estudo do espanhol no Brasil, vamos apresentar informações pertinentes quanto ao cenário de inserção do E/LE em nosso Estado de Sergipe, sobretudo, no sistema público de educação.

A respeito deste contexto de pesquisa, consideramos relevante a inserção da língua espanhola no Brasil/Sergipe porque contribui para formação do indivíduo à medida que oportuniza um diálogo com outra cultura, outra sociedade e também um avanço tangível na carreira profissional. No âmbito escolar, o ensino e aprendizagem de E/LE ajuda o aluno a compreender a função social e o rompimento de fronteiras dessa língua estrangeira, em sua sociedade.

Diante dessa perspectiva, no segundo momento, deste capítulo, propomo-nos visualizar as orientações constantes nos documentos curriculares quanto ao ensino da compreensão da leitura em E/LE. Ao visualizá-las, também, pretendemos inferir sobre quais tendências são definidas ou acentuadas para o ensino da leitura em E/LE. Entre os documentos mencionados, citam-se cronologicamente: PCNs (1998), PCEM (2000) e as OCEM (2006). Posteriormente, tratamos da metodologia de pesquisa apresentando os procedimentos metodológicos, a descrição das escolas, a definição e justificativa do *corpus*.

Enfim, o fio condutor, deste capítulo, implica a verificação do percurso histórico do ensino de E/LE. Assim, ao observarmos os avanços e retrocessos percorridos por esse idioma, pensamos na geografia desse terreno, que ora se faz úmido e frutífero e ora se faz árido e estéril. Assim, para que compreendamos melhor esse trajeto, passamos a discorrer o capítulo.

3.1 CONTEXTO DE ENSINO E/LE: BRASIL E SERGIPE

A presença do espanhol em nosso país é muito acentuada e contemporânea na memória da sociedade, sobretudo, de professores de E/LE, participantes ativos em prol

do processo de valorização desse idioma no Brasil. Nessa perspectiva, perguntamo-nos: de que forma ocorreu esse processo? A resposta é complexa e por isso envolve fenômenos históricos ocorridos dentro e fora de nosso país.

Assim sendo, para explicação desse percurso quanto à presença do idioma espanhol no Brasil, iniciamos a discussão a partir de três momentos relevantes ocorridos no ano de 1492, quais sejam: a descoberta da América, a Reconquista e a publicação da Gramática da Língua Castelhana, de Nebrija. Esses fatos não ocorreram isoladamente, pois a vitória da Espanha na Reconquista, com a expulsão dos mouros e judeus de seu território, foi, sem equívocos, uma devolução de poderio daquela nação, resultando em uma “talvez” desastrosa consequência para América que estava sendo descoberta, ou dominada.

Por esse motivo, podemos afirmar que por efeito do descobrimento da América, em 1492, o povo que habitava a região, provavelmente índios, submergiu frente ao refinamento tão arduo da nação espanhola que, prontamente, consolidou o domínio cultural, religioso e linguístico do novo território. Percebemos, então, que toda essa ação resulta de um gesto de política linguística, a qual foi inaugurada com a publicação da “Gramática” de Nebrija. Assim, essa situação dos fatos apontava os passos agigantados da Espanha em território americano.

Em consequência desses acontecimentos, fez-se a presença política, social e cultural do idioma espanhol até hoje, na contemporaneidade. Desenhado esse cenário, que se perpetua na educação brasileira, passamos a apresentar como o ensino da língua espanhola se mostra no sistema educacional público e privado brasileiro. Também, em alguns momentos desses marcos temporais, tentamos mostrar a presença do espanhol em Sergipe, e, intencionalmente, posicionar-nos como participante dessa história de ensino do espanhol, já que é marcada por acontecimentos vivenciados por nós, seja como estudante da UFS entre anos de 2002 – 2007, seja como professora contratada pela rede estadual em 2009.

A presença das LEs nas escolas brasileiras nasce na época do Brasil Colonial, no ano de 1809. Nesse ano, o príncipe regente – D. João – autoriza a criação das cadeiras de Língua Francesa e Inglesa com a intenção de incrementar a prosperidade da instrução pública. Com a chegada do período imperial, a educação brasileira passa por outras reformas quanto ao ensino de LEs. No momento, as línguas modernas (Francês, Inglês, Alemão e Italiano) conseguem assegurar espaço na educação do povo brasileiro. Assim, observamos a ausência da língua espanhola em nosso sistema educacional,

perdurando até final do século XIX. Portanto, podemos dizer que a história do ensino do espanhol no Brasil é recente, em relação aos demais idiomas.

Em início do século XX, mais propriamente no ano de 1919, ocorre o marco do ensino do E/LE, devido a sua institucionalização no Colégio Pedro II, mantendo-se como disciplina optativa até 1925. Mais tarde, no ano de 1941, uma nova expansão do espanhol ocorre a partir da criação do primeiro curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, passando o espanhol ser estudado num curso de formação de professores. Podemos afirmar que tais fatos constituem a marcha precursora do ensino do E/LE no Brasil.

Um ano depois, com a Reforma Capanema (1942) é assinado o Decreto-Lei (N. 4.244) que reconhece o espanhol como uma das línguas do ensino médio, ao lado do português, latim, francês e inglês. Com esse andamento, o espanhol é incluído como disciplina obrigatória. Sendo distribuídas as disciplinas da seguinte forma: Curso Ginásial (duração de quatro anos): latim e francês (da primeira à quarta série), inglês (da segunda à quarta série); Curso Clássico (três anos de duração): latim (da primeira à terceira séries), grego, francês e inglês (disciplinas optativas), espanhol (primeira e segunda séries), Curso Científico (três anos de duração): inglês e francês (primeira e segunda séries), espanhol (primeira série).

Com essa distribuição das disciplinas de língua estrangeira, o alemão e o italiano não mais fazem parte do currículo escolar e há a inserção do espanhol entre as disciplinas de línguas. Para ratificar a afirmativa, Lisboa (2009) expõe que a desaprovação do ensino de alemão, ocorrida no ano de 1942, se dá devido à agitação social e política provocada pela Segunda Guerra Mundial, pois o governo de Getúlio Vargas se colocava em oposição ao povo alemão, favorecendo o desligamento com essa língua. Outra estratégia do presidente foi a de sufocar as colônias alemãs no sul do país que insistiam em manter a língua dos seus antepassados e em não adotar o português (FREITAS; BARRETO: 2007 *Apud* LISBOA: 2009; 206).

Como vimos, o Decreto-Lei (N. 4.244) conhecido por Reforma Capanema atendeu às exigências da época, contemplando o ensino dos idiomas clássicos e modernos no sistema educacional. Segundo Oliveira (2001: 41), a Reforma de 1942 enfatizou o ensino das línguas estrangeiras, no entanto, recebeu críticas porque não conseguiu, como previsto, desenvolver sua moderna orientação metodológica já que era ínfima a formação pedagógica dos professores de línguas, os quais não conseguiam desempenhar a contento o plano de aula, tendo como consequência a rotina da

abordagem “livresca” (CHAGAS, 1957: 100 *Apud* OLIVEIRA: 2001). Mesmo diante desse obstáculo pedagógico, Leffa (s.d) agrega que “vistas de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil” (*Apud* OLIVEIRA: 2001; 42).

Para constatar o panorama efervescente dos anos 50, a partir de 1958, segundo Barros (2001 *Apud* PARAQUETT: 2009), foi apresentado quinze projetos de lei, na Câmara dos Deputados, os quais versavam sobre o ensino do Espanhol no Brasil. Nenhum desses PL alcançou o status de lei, no entanto, serviram para demonstrar que o interesse pelo espanhol é antigo. No mesmo ano, o Projeto de Lei 4.606 altera o Decreto-Lei 4.244/42, obrigando o ensino de Espanhol nos dois ciclos, sendo oferecido nas mesmas bases do ensino do Inglês.

Em 1961, as perspectivas quanto ao ensino do espanhol parecem encontrar-se ainda mais desfavoráveis, com a assinatura da primeira LDB, porque nesse texto de lei não se encontram referências ao ensino de quais línguas estrangeiras devem ser estudadas nas escolas. Portanto, está claro que o panorama é totalmente alterado frente ao decreto educacional de 1942, que compunha o currículo obrigatório das línguas francês, inglês, espanhol, latim ou grego. No entanto, por sorte, a LDB/61 abria uma brecha para que as línguas estrangeiras continuassem a ser ensinadas nas escolas brasileiras (RODRIGUES: 2010: 16).

A autora Rodrigues (2010) discute que a disposição da LDB/61 trouxe sequelas para o ensino da língua espanhola nas escolas porque entre as línguas modernas obrigatórias, o espanhol foi a que desfrutou do menor poder de adesão na estrutura curricular do período de 1942 e 1961. O ensino do espanhol se fazia presente somente nos cursos Clássico e Científico contando no geral com seis anos de estudo, enquanto que o francês e o inglês compreendiam o ensino dos cursos Ginásial, Clássico e Científico contando com uma duração de dez anos. De acordo com Rodrigues (2010: 17), “esses foram um dos fatores que colaboraram para que a língua espanhola praticamente desaparecesse dos currículos das escolas brasileiras depois da LDB de 1961 e voltasse a ser discutida somente com a aprovação da Lei 11.161/2005”.

Corroborando com Rodrigues (2010; 17/18), notemos como a autora interpreta a LDB/61 quanto ao apagamento da disciplina espanhol nas escolas públicas da nação:

interpretamos a LDB DE 1961 como uma lei que alterou a direção do ensino de línguas estrangeiras nas escolas das redes oficiais do país por meio da produção de um apagamento absoluto dessa disciplina no texto legal que determinava a estrutura dos currículos escolares. Ou seja: se o decreto de

1942 valorizava a presença das línguas estrangeiras (modernas e clássicas) como disciplinas obrigatórias nos currículos do então Ensino Secundário, a LDB de 1961 rompeu esse movimento de valorização e deu início a um processo que temos chamado de “desoficialização” do ensino de línguas estrangeiras por parte do Estado em suas escolas⁵⁷, com a exclusão dessa disciplina da grade curricular obrigatória.

A partir do texto da LDB de 1971, que substitui a de 1961, as línguas estrangeiras voltam a aparecer, mas somente como proposta de disciplina a ser escolhida pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) que elegeriam as disciplinas que comporiam os currículos das instituições de ensino (BRASIL, 1971). Com a “desoficialização” (RODRIGUES: 2010) da lei nas escolas, foi sancionada uma Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE de 1976 que emenda a LDB/71 e indica o retorno à obrigatoriedade do estudo de línguas estrangeiras modernas tanto na estrutura curricular do 2º grau, hoje denominado Ensino Médio, como também para o 1ª grau ou Ensino Fundamental.

Em compreensão ao que rege o documento LDB/71, é notório que não há uma imposição/determinação legal de uma língua estrangeira frente à outra. Contudo, a presença do inglês se mantinha e por ora se mantém no imaginário de muitas instituições educativas. Para Paraquett (2009), a manutenção está explicada devido à inserção contínua do discurso ideológico e econômico do inglês desde a metade do século XX, referenciando aos Estados Unidos da América o estatuto de hegemonia internacional, o que repercute em seu prestígio linguístico.

Paraquett (2006 *Apud* LISBOA: 206) ressalta que

nunca houve uma indicação direta e objetiva de nenhuma língua estrangeira moderna para o currículo escolar brasileiro, o que nos leva a concluir que a presença quase exclusiva do inglês, por muitos anos e, em muitas instituições públicas e privadas, é resultado de uma política de hegemonia linguística que está além das leis brasileiras.

No ano de 1981, funda-se no Rio de Janeiro a primeira associação de professores de espanhol no Brasil, a Associação de Professores do Estado do Rio de Janeiro, doravante APEERJ. A associação dá início à fundação de outras associações em outros Estados da Federação Brasileira, possibilitando a criação de uma rede por todo país com a proposta da organização de congressos, aproximando as regiões do

⁵⁷ Rodrigues (2010: 18) opta pelo termo “desoficialização” porque acredita que o processo que tentamos designar se fundamenta basicamente na desvalorização e, em alguns casos, até mesmo na exclusão do ensino de línguas estrangeiras dos currículos das redes oficiais de ensino do país.

nosso território com o propósito de definir questões de ordem científica e política quanto aos desdobramentos da língua espanhola no Brasil.

Com o avizinhar da década de 90, novas mudanças ocorrem no contexto do ensino de E/LE, uma vez que sucede o *boom* do ensino desse idioma no Brasil, tomando rumos favoráveis até os dias atuais. De acordo com Kulikowski (2005: 47), o *boom* é consequência da coincidência de dois acontecimentos em 1991. Sendo eles: a assinatura do Mercado Comum do Cone Sul, doravante MERCOSUL, e a criação do Instituto Cervantes no Brasil, ambos produzindo uma extraordinária visibilidade do espanhol. Nesse sentido, há de considerar que o gesto de aproximação dos países circunvizinhos e da Espanha são anteriores ao processo de globalização e tal gesto contribui para o fomento dos projetos de inclusão do espanhol na rede pública de ensino.

Vejamos a inferência de Kulikowski (2005:47), quanto aos acontecimentos que incidiram na aliança linguística do Brasil com a língua estrangeira espanhol:

*el paulatino retorno de las instituciones a las formas democráticas tanto en Brasil como en muchos países vecinos, la mayor circulación de ciudadanos y las migraciones continentales, la especial articulación de políticas económicas conjuntas que posibilitaron la formación de foros latinoamericanos y la creación del Mercosur fueron, desde mi punto de vista, los que marcaron la abertura de un camino de contacto sin vuelta. Esa presencia más frecuente de la lengua española y la percepción de ella como una necesidad de mercado sonó como un alerta*⁵⁸.

Para Fernández (2005: 19), um dos fatores que contribuiriam para o prestígio do espanhol no Brasil, é a notável expectativa socioeconômica levantada pelo MERCOSUL. O autor elege que as palavras do senador José Fogaça, em um informe de 1998, são muito significativas:

es útil recordar que el proceso de globalización de la economía, que caracteriza al mundo contemporáneo, está exigiendo de los países la adopción de medidas que favorezcan su inserción, de forma positiva, en el contexto internacional. En América Latina, el Acuerdo de Constitución de un Mercado Común del Sur – Mercosur – marca un comienzo que anima a la integración de los países, con el objetivo de conjugar esfuerzos y de conquistar un espacio promisor en el nuevo escenario económico internacional. El éxito del Mercosur, no obstante, requiere un esfuerzo progresivo para hacer posible una mayor cercanía y entendimiento entre los

⁵⁸ Língua materna: O paulatino retorno das instituições às formas democráticas tanto no Brasil como em muitos países vizinhos, a maior circulação de cidadãos e as migrações continentais, a especial articulação de políticas econômicas conjuntas que possibilitaram a formação de foros latino-americanos e a criação do MERCOSUL foram, desde meu ponto de vista, os que marcaram a abertura de um caminho de contato sem volta. Essa presença mais frequente da língua espanhola e a percepção dela como uma necessidade de mercado soaram como um alerta.

países miembros. En este sentido, el dominio de un idioma común es de fundamental importancia (Diário do Senado Federal, 8-98:12.711)⁵⁹.

Aproveitando essa fala, para colocá-la em discussão no que concerne ao discurso de integração econômica planejada pelo MERCOSUL, posicionamo-nos, juntamente com Paraquett (2008), em desacordo quanto ao possível entendimento de que o ensino do espanhol está negociado por acordos ou desdobramentos comerciais, estabelecidos em prol da economia dos países.

Evidentemente, notamos a necessidade de esclarecer que os acontecimentos políticos impulsionaram uma maior expansão da língua espanhola no Brasil, porém, convém salientar que o ensino e aprendizagem do E/LE não deve estar restrito a acordos comerciais, tecnológicos e de mercado de trabalho, mas sim ressaltá-lo “como ferramenta de conhecimento, de autoconhecimento, de inclusão social e de eliminação de fronteiras” (PARAQUETT: 2008; sem paginação).

Em 1996, é assinada a atual LDB que rege a educação nacional em nossos dias e se endereça a favor do *pluralismo linguístico e cultural*. Nesse propósito, essa lei aprova como diretriz específica para educação básica do ensino médio o acréscimo de uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (Art. 36, III/c). Quanto ao ensino fundamental, observamos a ausência de diretrizes específicas para o ensino de LEs (LDB/1996: 53/54).

A partir daí, observamos dois pontos negativos designados pelo artigo da LDB. Para tanto, inferimos que o primeiro aspecto desfavorável é a menção sobre o ensino em caráter optativo de uma língua estrangeira, pois apesar de não haver uma especificação da língua optativa, somos levados a crer que os motivos ideológicos, elitistas e econômicos construídos historicamente sustentam o discurso favorável ao inglês como disciplina obrigatória e relegam ao E/LE uma posição de disciplina optativa.

A segunda questão inconveniente proposta pela LDB/96 dispõe quanto ao interesse da instituição escolar em inserir ou não uma nova língua estrangeira em seu

⁵⁹ Língua materna: é útil recordar que o processo de globalização da economia, que caracteriza o mundo contemporâneo, está exigindo dos países a adoção de medidas que favoreçam sua inserção de forma positiva, no contexto internacional. Na América Latina, o Acordo de Constituição de um Mercado Comum do Sul – MERCOSUL – marca um começo que anima a integração dos países, com o objetivo de conjugar esforços e de conquistar um espaço promissor no novo cenário econômico internacional. O êxito do MERCOSUL, entretanto, requer um esforço progressivo para fazer possível uma maior aproximação e entendimento entre os países membros. Nesse sentido, o domínio de um idioma comum é de fundamental importância.

currículo. Opinamos que, com essa LDB, o ensino do espanhol no cenário brasileiro retorna ao visual de fragilidade e talvez até mesmo ausência, como os sinalizados em anos anteriores a 1942. Por esse cenário, vemos que o ensino do E/LE implica o despertar de interesses e esforços tanto do corpo diretivo da escola como também das decisões políticas de língua.

No entanto, mesmo com esses inconvenientes, com a assinatura da LDB/96, uma possível ascensão do espanhol foi sendo elaborada e, como consequência, fez-se necessário que o governo do Brasil fomentasse uma significativa expansão de curso de graduação para formação de professores de espanhol, em Universidades Federais. A indispensável ação brasileira é fruto de uma ordenação do sistema educativo da nação, que aparece na Lei 9394/96, na LDB. Para ratificar a promoção do ensino do E/LE, notemos como Fernández (2005: 22) comenta sobre o assunto:

la puerta abierta por la LDB a una segunda lengua extranjera está permitiendo a muchos colegios incluir el español como lengua de estudio y si aún no se ha generalizado el ofrecimiento de cursos de español en la Enseñanza Secundaria es simplemente por falta de medios y profesores⁶⁰.

Assim, para suprir o disposto pela LDB/96, houve a necessidade de ampliação no número de professores de E/LE em território nacional. Com o fito de atingir a disposição da LDB/96, o governo do Brasil realizou a tarefa de importar do Ministério da Educação da Espanha certificações de conhecimentos de espanhol. Essas certificações são os Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira, doravante, DELE.

Para esclarecimento quanto à finalidade do DELE, Fernández (2005:29) afirma que no Brasil, desde 1989, esse diploma tem por finalidade acelerar o processo de formação docente em E/LE, desde que haja uma complementação de disciplinas pedagógicas oferecidas pelas Universidades Brasileiras. Diante desses objetivos percorridos para realização e fortalecimento do DELE no Brasil, uma Portaria do Ministério da Educação do Brasil, doravante MEC, dispôs que:

en 1996, el Ministerio de Educación brasileño reconoció, a los portadores del DELE Superior que hubieran terminado la enseñanza secundaria, la posibilidad de conseguir la habilitación para la docencia de lengua española tanto en primaria como en secundaria. Para ello era preciso cursar en una universidad una complementación pedagógica formada por cuatro materias:

⁶⁰ Língua materna: a porta aberta pela LDB a uma segunda língua estrangeira está permitindo a muitos colégios incluir o espanhol como língua de estudo e se ainda não se generalizou o oferecimento de cursos de espanhol no ensino médio é simplesmente por falta de meios e professores.

Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza de Primer y Segundo Grado, Psicología de la Educación, Didáctica y Práctica de la Enseñanza. Al mismo tiempo se reconocía el DELE Superior para hacer la matrícula en una licenciatura en español, sin pasar por la selectividad, siempre que se hubieran cursado las materias de complementación pedagógica, y para convalidar las materias específicas de lengua española de la licenciatura (“Portaría” del MEC, 950, DE 16-09-96. Diario Oficial de 17-09-96. Basada en el “Parecer” del MEC 1114/79)⁶¹.

De acordo com a portaria, o fortalecimento do DELE contribui para estreitar laços com o Brasil. Nessa dimensão, inferimos que o DELE vem negligenciar a formação de professores de espanhol no Brasil, demonstrando que não há uma preocupação com as noções de ensino e aprendizagem que envolvam as perspectivas interculturais das línguas, ou seja, uma proposta de inclusão social da língua espanhola em nossa nação. O fato é que o interesse do DELE parece repercutir, muito mais, no acesso político e econômico da Espanha no Brasil.

Conforme dito, o ponto nevrálgico de inserção política e econômica do DELE, ou da Espanha no Brasil é desastrosa. Pois, ao bom entendedor, essa necessidade se faz “a toque de caixa”. Por isso, notemos a proposta de Fernández (2005) e também representante do Instituto Cervantes em EUA:

sería oportuno que el Ministerio de Educación de Brasil tuviera en cuenta que la Ley 9394/96 de Directrices y Bases para la Educación Nacional podría permitir a las universidades reconocer el DELE Superior con el fin de que los titulados superiores, con la debida complementación pedagógica, pudieran recibir la habilitación para enseñar español en la educación básica (FERNÁNDEZ: op.cit)⁶².

Hoje, avaliamos a condição de desconforto e submissão das Universidades Federais Brasileiras diante do reconhecimento do DELE, que geraria, fatalmente, a fragilidade e deficiência de formação do corpo docente. Portanto, é com satisfação que observamos, paulatinamente, o declínio do DELE em terras brasileiras. O rechaço ao DELE se dá devido às intervenções maciças tanto do MEC, como também do novo

⁶¹ Língua materna: em 1996, o Ministério de Educação Brasileiro reconheceu, aos portadores do DELE Superior que tivessem terminado o ensino secundário ou médio, a possibilidade de conseguir a habilitação para a docência de língua espanhola tanto no ensino fundamental quanto no médio. Para isso, era preciso cursar em uma Universidade uma complementação pedagógica formada por quatro matérias: Estrutura e Funcionamento de ensino fundamental e médio, Psicologia da Educação, Didática e Prática de ensino. Ao mesmo tempo se reconhecia o DELE Superior para fazer a matrícula em uma licenciatura em espanhol, sem passar por um exame de seleção, sempre que se houvesse cursado as matérias de complementação pedagógica, e para convalidar as matérias específicas de língua espanhola da licenciatura.

⁶² Língua materna: seria oportuno que o Ministério de Educação do Brasil considerasse que a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional pudesse permitir às Universidades reconhecer o DELE Superior com a finalidade de que professores superiores, com a devida complementação pedagógica, pudessem receber a habilitação para ensinar espanhol na educação básica.

perfil de professores de espanhol que, em gradativo, configura nossa sociedade. Segundo Paraquett (2009), “emitir diplomas, formar professores, compete ao MEC brasileiro e não ao espanhol”. Diante disso, inferimos que, hoje, o professor de E/LE define uma proposta de ensino/aprendizagem mais autônoma e distanciada da dependência padronizada pela política linguística hegemônica da Espanha.

Com o advento do século XXI, surge, em 2000, com grandiosa representatividade, a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH). Paraquett (2009) esclarece que a associação tem por papel administrar os interesses políticos e acadêmicos da comunidade de pesquisadores e professores de Espanhol do Brasil, fazendo-se mais representativa que as associações de professores fundadas nos anos de 1980. É importante ressaltar que a associação, desde sua fundação, procurou promover, em congressos, um espaço de discussão sobre a necessidade da obrigatoriedade da “lei do espanhol” que parecia não estar sendo tão questionada em âmbito acadêmico pelos futuros professores.

Para nós professores de E/LE, em particular de Sergipe, o ano de 2000, não só foi significativo pela criação da ABH, mas também porque se iniciava, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), o curso de Licenciatura Plena em Espanhol, com um total de 30 ingressantes para carreira de formação de futuros professores de E/LE. É valioso salientar que o curso teve um grande incentivo do professor Dr. Givaldo Melo de Santana que, na ocasião, ministrava aulas de francês e de espanhol na UFS e do professor Dr. Hippolyte Brice Sogbossi. Como podemos observar o ensino do E/LE em Sergipe vivenciou um terreno frágil e árido porque só tínhamos o apoio acadêmico de dois professores apenas. Cabendo lembrar que ambos os professores desempenharam com maestria seu papel enquanto formadores de professores de E/LE. No entanto, faltava engrandecer o número de corpo docente, para que pudesse ajudar no deslanche do ensino do E/LE, em âmbito regional e, por certo, nacional.

Finalmente, no dia 05 de agosto de 2005, um novo panorama quanto ao ensino do E/LE se concretiza no Brasil, com a sanção da Lei 11.161⁶³, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. No artigo 1º dessa Lei, se determina a oferta obrigatória do Espanhol pela escola e de matrícula facultativa ao aluno, nos currículos plenos do ensino médio. Já, para o ensino fundamental a oferta inclui um caráter facultativo para o serviço público e privado de educação em todo país.

⁶³ Para facilitar a compreensão e mostrar a dimensão da Lei 11.161 de 2005, anexamo-la à dissertação.

Com a aprovação da lei, o nosso Estado começava a planificar novas ações para a implantação do espanhol em território sergipano. Assim, precisamente, no ano de 2009 inicia-se em Sergipe, uma maior valorização do ensino do E/LE em algumas escolas da rede pública. E, em outubro do ano de 2009, nós, professores de E/LE, passamos a ser vistos, nacionalmente, através da fundação da Associação de Professores do Estado de Sergipe, a APEESE. Essa associação tem por principais objetivos: congregar os professores de espanhol e demais interessados nos estudos hispânicos do Estado de Sergipe para intercâmbio cultural e pedagógico e trabalhar para a promoção do espanhol no Brasil.

Em Abril de 2009, a Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, SEED promove uma seleção curricular entre professores de E/LE com a finalidade de contratá-los temporariamente por um período de dois anos. Os professores estavam sendo contratados, com o intuito de iniciar o ensino do idioma espanhol, prioritariamente, nos Centros Experimentais de Educação do Estado de Sergipe. Sendo eles: O Atheneu Sergipense, Marco Maciel, e Vitória do Santa Maria. Portanto, esses centros experimentais foram os pioneiros no ensino do espanhol em nosso Estado. Em seguida, novas contratações foram sendo consolidadas pela SEED, suprimindo a carência das demais escolas públicas pertencentes ao Estado.

Em dezembro de 2009, em cumprimento ao Art. 5º da Lei 11.161/05, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Sergipe aprova a Resolução nº 003/2009, dia 22/12/2009, e homologa em 30/12/2009. Essa Resolução nº 003/2009 dispõe de diretrizes para a implantação da oferta da língua espanhola no sistema estadual de ensino. As diretrizes resolvem sobre questões da oferta do E/LE que, em grande maioria, estão subjacentes às leis 9394/96 e a 11.161/05. Evidentemente, a Resolução nº 003/2009 determina critérios cabíveis ao Estado desempenhar. Entre os critérios, chama-nos a atenção o Art. 3º, explicando que a inclusão da língua espanhola nos currículos das instituições de ensino médio públicas e privadas deverá ser implementada em 2010 (SERGIPE, 2009).

Ainda, nesse ano de 2009, UFS intensifica o fomento de eventos, atividades acadêmicas, além de publicações de artigos inerentes à obrigatoriedade da “lei do espanhol”, divulgados no site da APEESE. Sem dúvida, essa ação da UFS serviu de iniciativa e, talvez, até de pressão governamental para a implementação integral do ensino do E/LE, em Sergipe. Por conseguinte, em 2010 a UFS proporcionou o I Seminário da Comissão Permanente de Acompanhamento da Implementação do

Espanhol no Brasil, COPEBRA e I Encontro Sergipano de Língua Espanhola e Literatura Hispânica. Muito embora, os eventos estivessem em nível acadêmico, certamente, em seguida esperava-se o fomento em nível de Educação Básica.

Para adensar o ensino do espanhol no Brasil, e, em particular Sergipe, pensamos o quão é fundamental a proposta da COPEBRA. Em tal dimensão, citamos quanto ao postado pela APEESE (2010):

a **COPEBRA** é a responsável pelo diálogo com o **MEC** e pela implementação da disciplina em nível nacional e é composta por professores das Universidades Públicas de todo o país. O Estado de Sergipe possui dois representantes nessa Comissão (os Professores efetivos de Língua Espanhola do Departamento de Letras da **UFS**: Sandro Drumond e Doris Cristina Matos, que também são, respectivamente, o presidente e a vice-presidente da **APEESE**). (grifo da APEESE).

Em 2010, o ensino do espanhol passou a ser objeto de análise pelo CEE/Sergipe e também intensificou as incontidas lutas dos professores e pesquisadores pelo espaço do E/LE no Estado Sergipano. É fato que toda essa construção histórica do espanhol em Sergipe repercutiu na realização do primeiro concurso público para professores da rede estadual, no ano de 2012.

Ainda em 2012, os professores de espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) com participação de professores de outras instituições Federais da Nação, realizaram, na UFS, o IV Congresso Nordestino de Espanhol, de 14 a 17 de novembro. Finalmente, terminamos o ano de 2012, com momentos singulares na história do espanhol em nosso Estado, que seguramente se fazem significativos para a história do ensino dessa língua estrangeira no Brasil.

Finalmente, observamos que o ensino do espanhol no Brasil constituiu movimentos conturbados de presença e ausência, sendo guiados conforme aprovação de legislações educacionais. Certamente, hoje, ano de 2013, a Lei 11.161/05 “parece” estar sendo mais respeitada pelas instituições escolares, tanto particulares como públicas (estaduais e federais).

Portanto, opinamos que não há mais espaço para o discurso de reafirmação de descaso quanto ao ensino do E/LE uma vez que esse discurso vem sendo minimizado devido às ações de políticas linguísticas e de um corpo docente empenhado em dirimir com essa construção social e de fortalecer o desenvolvimento desse idioma em nosso país.

Diante desse cenário, podemos dizer que, de 1919 até 2013, o ensino e aprendizagem do E/LE foi fortalecendo-se tanto no espaço acadêmico quanto no escolar. E esse fortalecimento do idioma, cabe salientar, tem por colaboração as iniciativas dos professores de E/LE. Portanto, para nós, esses professores foram e são os que fomentaram e fomentam os novos caminhos do ensino do E/LE no Brasil. Por essa interpretação, compreendemos que o professor de E/LE é o “*caminante*” das palavras de Antonio Machado “*Caminante, no hay caminos; se hace camino al andar*”.

3.2 CONTRIBUIÇÃO DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA LEITURA

Nesta seção discutimos sobre os documentos oficiais para a Educação fundamental e média, os quais procuram ser fonte de referência para discussões e posicionamentos sobre ensinar e aprender língua estrangeira nas escolas brasileiras. Convém salientarmos que os documentos não têm caráter dogmático, por isso não impedem adaptações por condições diversas, como também para o desenvolvimento de uma prática reflexiva. Desse modo, os documentos servem de orientação pedagógica.

São eles: Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCN-EF) (BRASIL: 1998), Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCN-EM) (BRASIL: 1999) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) (BRASIL: 2006). Esses documentos têm por propósito promover a aprendizagem do aluno, orientar o ensino do professor, auxiliar o sistema educacional e enfatizar a função social das LEs. De acordo com esses documentos, procuramos delinear nossa discussão a partir de uma cronologia dos documentos oficiais⁶⁴ da Educação, mencionando suas contribuições para o ensino da leitura em E/LE.

O primeiro documento disponibilizado aos professores de LEs é os PCN-EF (1998). Esse documento educacional foi elaborado com o objetivo de abranger orientações para o Ensino Fundamental, compreendendo do 6º ao 9º ano.

A partir desse documento oficial (1998), o professor compreende que o ensino da língua estrangeira viabiliza

garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de

⁶⁴ Aqui, não inserimos a nossa última LDB/96 porque esta lei já contribuiu com satisfatórias discussões na seção sobre o contexto do ensino de E/LE: Brasil e Sergipe.

aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno, como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira (1998: 19).

Em comentário a essa citação, notamos que os PCN-EF têm por objetivo orientar o professor quanto à importância de uma atividade pedagógica que promova a compreensão sociointeracional da linguagem. Por conseguinte, os PCN-EF respondem à concepção de leitura sociointeracional. De tal maneira, observamos, no capítulo 1, que alguns teóricos se aproximam dessa abordagem seguida pelos PCN-EF quanto ao ensino da leitura em E/LE.

A partir dessa concepção, os PCN-EF avançam em temas como a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e aos aspectos sociopolíticos do ensino e aprendizagem de LEs. Nessa perspectiva, entendemos que convém ao professor de E/LE ensinar aos alunos a construção de rotinas sociointeracionais, momento no qual implica a construção e negociação do significado da leitura em E/LE.

o processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sociointeracional da linguagem. Assim, os significados não estão nos textos; são construídos pelos participantes do mundo social: os leitores [...] (1998:32).

Essa conquista do significado decorre do processo de compreensão da escrita que envolve fatores relativos ao processamento da informação, cognitivos e sociais. Por isso, vale ressaltar que esse processo, certamente, já foi vivenciado pelo aluno na aprendizagem de sua LM e, para tanto é importante que o professor oriente a compreensão do texto, a partir dos conhecimentos do aluno. Assim, é crucial que o professor mostre ao seu aluno que para facilitação do engajamento discursivo na leitura é imprescindível privilegiar o conhecimento de mundo e textual que ele possui como usuário de sua LM.

Para melhor esclarecimento quanto à importância desses três conhecimentos para o ensino da leitura em E/LE, observemos o proposto pelos PCN-EF:

o que é crucial no ensino de leitura é a ativação do conhecimento prévio do leitor, o ensino de conhecimento sistêmico, previamente definidos para níveis de compreensão específicos e a realização pedagógica da noção de que o significado é uma construção social. Além disso, a leitura abarca elementos outros que o próprio texto escrito, tais como as ilustrações, gráficos, tabelas etc., que colaboram na construção do significado, ao indicar o que o escritor

considera esclarecedor ou principal na estrutura semântica do texto (1998: 90).

Assim sendo, a finalidade para uma proficiente atividade de leitura está na busca pela intersecção entre o conhecimento prévio, o sistêmico e a noção do significado como construto social. Esse encontro, possivelmente, orientado pelo professor oportuniza ao aluno o alcance da eficiência na leitura em E/LE, posto que, articula a leitura a uma proposta de metas realistas, vinculando as questões sócio-culturais intrínsecas ao seu corpo discente. Por consequência o sucesso da compreensão do texto escrito se situará tanto na autoestima do aluno ao ter consciência que consegue depreender o significado do lido como também na escolha do texto pelo professor, partindo daí para a orientação didática.

Outro ponto pertinente encontrado nos PCN-EF, que proporciona o sucesso na compreensão da leitura são as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Como visto, no capítulo 2, deste trabalho, estas etapas são as consideradas estratégias de leitura. Na primeira fase a função é de sensibilização do aluno em relação aos significados que vão sendo construídos, tomando por base a preparação de hipóteses. É a fase de aproximação do aluno ao texto, que, de alguma forma, é a tentativa de reproduzir em sala de aula uma prática dos sujeitos em sociedade, sendo um exercício fundamental para a construção de sentidos. Sugerem os PCN-EF, que essa fase engloba:

ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo: explorar o título, subtítulos, figuras, gráficos, desenhos, autor, fonte; ativar o pré-conhecimento do aluno em relação à organização textual: explorar itens lexicais (“era uma vez”), cabeçalhos (de carta), a distribuição gráfica do texto (listagem de ingredientes) etc., reveladores de organização textual; situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde publicado e com que propósito (a quais interesses serve), de modo a evidenciar a leitura como uma prática sociointeracional (91/92).

Na etapa da leitura, faz-se mister que o professor ensine seu aluno projetar o conhecimento de mundo e de organização textual nos elementos sistêmicos do texto. Nesse momento, o professor mostra ao aluno a importância de capitalizar os itens lexicais e gramaticais de sua LM para facilitar na compreensão do E/LE.

Na pós-leitura, os PCN-EF orientam que o professor planeje atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as ideias do autor (PCN-EF: 1998; 92). As reflexões, nesse instante, devem extrapolar o texto, conduzindo o aluno à conexão entre o que se faz na sala de aula de E/LE e o mundo fora da escola onde a LE é usada.

Portanto, do ponto de vista educacional, os textos escolhidos para o ensino da leitura em E/LE devem coadunar com o tratamento dos temas transversais – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho, consumo etc. – os quais ocupam um papel fundamental, pois encaminham as escolhas temáticas das aulas em direção a questões políticas e sociais relevantes (VARGENS; FREITAS: 2010; 193).

No que concerne ao conhecimento da organização textual, vale notar a ênfase dos PCN-EF em explorar dos alunos o recurso dos aportes textuais. Esses aportes do texto, também, foram discutidos, no capítulo 2, por meio dos teóricos como Bakhtin (2011), Marcuschi (2001; 2003; 2009); Bronckart (2000); Adam (1991), e Schneuwly e Dolz (2004).

De acordo com esses pesquisadores em se tratado dos gêneros e tipos textuais, os PCN-EF merecem críticas porque cometem algumas orientações vagas em três momentos do texto. A primeira delas é quando não faz distinção sistemática entre tipos (enquanto construtos teóricos) e gêneros (enquanto formas textuais empiricamente realizadas e sempre heterogêneas). A segunda problemática encontrada nos PCN-EF instala-se ao considerar apenas os gêneros com realização linguística mais formal e não os mais praticados nas atividades linguísticas cotidianas. Quanto à terceira falha do documento, podemos apontar que há muito mais sugestões de gêneros para a atividade de compreensão do que para a atividade de produção (cf. MARCUSCHI: 2008; 209/210).

Apesar de algumas críticas, é conveniente salientar que os PCN-EF servem como orientação para o trabalho pedagógico-didático do professor de LEs, contudo, resta-lhe observar as limitações desse documento frente ao ensino contemporâneo. Nessa extensão, ao analisar os PCN-EF quanto às orientações para o ensino da leitura, percebemos alguns objetivos análogos aos propostos pelos teóricos citados em capítulos anteriores, quais sejam: a natureza sociointeracional da leitura, a orientação didática em etapas estratégicas e a “ilusória” ou “ausente” sugestão no que diz respeito à diversidade de gêneros textuais.

Em continuidade aos PCN-EF, surgem os PCN-EM (1999) cujo alvo é delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dentro da proposta para o Ensino Médio cuja diretriz está registrada na LDB/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98 (PCN-EM: 1999; 4). Esse documento reconhece duas partes: a primeira se refere ao sentido do aprendizado na

aérea, isto quer dizer, na linguagem. A segunda, abrange os conhecimentos de língua estrangeira moderna.

Diferentemente dos PCN-EF, os PCN-EM pauta sobre a natureza transdisciplinar da linguagem e a inserção sobre os princípios das TIC's, associando-as aos conhecimentos científicos e, prioritariamente, no compromisso com a educação para o trabalho. Contudo, podemos dizer que não só há pontos incomuns entre os documentos, pois ambos também discutem sobre os estudos de LEs em contexto cultural, social e histórico do aluno, como também enfatiza o estudo dos gêneros textuais em trabalhos desenvolvidos em classe.

No que se refere ao ensino da leitura, em E/LE, salienta-se que os PCN-EM não discutem sobre a fragmentação de habilidades comunicativas – compreensão escrita e oral e produção escrita e oral – como é feito nos PCN-EF. Para os PCN-EM, a sugestão é que o professor, no caso E/LE, ensine seu aluno a interligar todas as habilidades da LE e não trabalhá-las isoladamente, durante o ato comunicativo.

Assim, podemos inferir que não encontramos espaço de orientação exclusivo para a compreensão escrita (ou da leitura). Nesse veio, os PCN-EM investem na inter-relação entre os componentes sociolinguístico, gramatical, discursivo, e estratégico, construindo o objetivo da comunicação, que é “uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal” (1999; 31).

Nesse contexto proposto pelos PCN-EM, podemos inferir que as críticas resultam do interesse enfático do ensino em função do trabalho, isto é, nos dá a entender que se aprende para que sejamos úteis para o papel profissional. Entendemos que o alcance da profissão seja uns dos objetivos para o estudante, mas não uns dos mais importantes para o processo de ensino e aprendizagem na escola. Por isso, ao que parece, os PCN-EM demonstram uma resistência frente orientações pedagógicas para o ensino das LEs.

Outra crítica feita aos PCN-EM procede da ausência de algumas especificidades para o ensino de LEs a estudantes brasileiros, ou seja, mostra-lhes que é preciso considerar que a história de sua língua materna intervém na forma de aproximar-se à LE. Portanto, os PCN-EM não desdobram uma discussão quanto a esse processo de contato social e cultural da língua materna com a língua estrangeira, como se vê de forma clara nas OCEM (2006).

As OCEM resgatam alguns princípios expostos nos PCN-EF e PCN-EM e têm por foco sinalizar questões abrangentes da atualidade que contribuem com novos

caminhos para o percurso pedagógico dos professores de idiomas. As OCEM compreendem um capítulo sobre os conhecimentos de LEs e outro para os conhecimentos de espanhol.

São pontos pertinentes das OCEM-LEs (2006), a relação ensino/aprendizagem de LE e os pressupostos teórico-metodológicos. Quanto ao ensino/aprendizagem da LE, as OCEM-LEs apontam para a ação educativa, a contribuição para a formação do cidadão e para os projetos de inclusão. No âmbito das teorias e metodologias introduzem conhecimentos sobre a heterogeneidade da linguagem e da cultura e o acesso às novas tecnologias da linguagem (letramento crítico, multiletramento, multimodalidade) e dar sugestões sobre práticas do ensino de LEs por meio delas (2006: 87).

O reconhecimento desses temas, só nos faz reafirmar que “todos sabemos da necessidade de reflexões, de atualizações a respeito dos pensamentos sociais, educacionais e culturais na área do ensino” (2006: 88). Por esse motivo, as OCEM-LEs orienta o professor de LE para trabalhar com a valorização a respeito do desenvolvimento do senso de cidadania e de heterogeneidade linguística e cultural. Assim, compreendemos que se o professor sugere ao seu aluno propostas de habilidade de leitura, comunicação oral e prática escrita através do engajamento com esse raciocínio, certamente, estará acessando as concepções do letramento crítico.

Logo, ao trazermos às OCEM-LEs para o contexto de nossa pesquisa, isto é, ensino da leitura em E/LE, encontramos algumas modalidades pedagógicas que contemplam o ensino da leitura, a saber: a visual (mídia, cinema), a informática (digital) e a crítica (presente em todas as modalidades) (2006:98). Essa opinião das OCEM convoca o professor de LE ao entendimento de que a leitura está inserida em novas comunidades de prática, como o letramento visual e digital, ou seja, o multiletramento.

Para as OCEM-LEs, a leitura deve realizar-se conforme as teorias de letramento e multiletramento, sensibilizando para a cidadania. Essa construção da leitura permite desenvolver “uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social” (2006:116).

As OCEM-LEs, também, consideram que “a escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo” (2006:114). Isso equivale a dizer que o trabalho de leitura deve ser utilizado com textos autênticos que não consistam em

tempos verbais limitados a um conhecimento estrutural e gradativo da língua, narrando ou descrevendo somente no tempo presente ou passado, expressando, assim, uma artificialidade do texto. Esse tipo de compreensão do texto versa sobre uma concepção tradicionalista, que não mais se adapta com o trabalho de leitura que pretende formar leitores autônomos e críticos (2006:113).

Como bem explica as OCEM-LEs, o trabalho de letramento procura levar os alunos a construírem sentidos a partir do que lêem, em vez de extraírem o sentido do texto. Esse sentido será constituído diante do tipo de desenvolvimento que as perguntas possibilitam, cabendo respostas que reportem à análise de seu convívio social. Dessa forma, ler como proposta de letramento significa formar o aluno-leitor-cidadão mais preocupado com as discussões sociais e culturais de seu entorno, trazendo à tona o tratamento da linguagem como prática sociocultural.

A partir dessas reflexões feitas nas OCEM-LEs, adentramos nas especificidades quanto aos conhecimentos de espanhol. As OCEM-E/LE dialogam em muitos momentos com as abordagens teórico-metodológicas e a relação ensino/aprendizagem propostas pelas OCEM-LEs. No que diz respeito ao ensino/aprendizagem as OCEM-E/LE aponta que

para que o ensino da língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também pode ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com /sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais (148/149).

Por essa citação, as OCEM-E/LE sugerem que o desenvolvimento das competências e habilidades deve estar vinculado a situações socioculturais reais. Quanto ao ensino da leitura, as OCEM-E/LE trabalham com o projeto de letramentos – já amplamente discutido nas OCEM-LEs – que coaduna com a inclusão das TIC's e com a construção da cidadania (2006:98/111). De tal maneira, nas OCEM-E/LE, o desenvolvimento da compreensão leitora tem como propósito

levar à reflexão efetiva sobre o texto lido; mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, más é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele (2006: 152)

Ao interpretar as OCEM-E/LE, notamos que a decodificação não é uma atividade de leitura descartada do universo do leitor, comprovando-nos que, para o ensino de LE, faz-se necessária essa prática inicial. Contudo, esse documento nos adverte que devemos ultrapassá-la e alcançar o letramento crítico. Portanto, o professor de E/LE que orienta o seu aluno-leitor à realização da leitura através dessa proposta de letramento, por certo, promove um conhecimento ideológico, baseado em regras discursivas de cada comunidade, reafirmando que o significado do texto é construído cultural e historicamente, que, por consequência ativa o desenvolvimento da consciência crítica.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste subitem, nos propomos adentrar no detalhamento dos percursos metodológicos que pretendemos delinear neste trabalho. Para tanto, iniciamos o trajeto a partir da definição de pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2010; 1) pesquisar é um “procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Corroboram Selltiz et al. (*Apud* MARCONI; LAKATOS: 2010; 2) que a pesquisa significa a descoberta de respostas para questões, mediante a aplicação de métodos científicos.

Outro ponto de reflexão sobre o funcionamento desta pesquisa reside em observar a sua importância no campo das ciências sociais, uma vez que serve de solução para problemas de uma coletividade (MARCONI; LAKATOS: 2010; 2). Na busca por essa finalidade, alicerça-se a teoria, servindo de respaldo para a investigação do problema pesquisado. Para Marconi e Lakatos (2010; 3), “a teoria, sendo um instrumento de ciência, é utilizada para conceituar os tipos de dados a serem analisados. Para ser válida, deve apoiar-se em fatos observados e provados, resultantes da pesquisa”.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos de nosso trabalho, perpassamos tanto pelo procedimento bibliográfico que serve de reforço paralelo na interpretação de pesquisa ou manipulação de informações (TRUJILLO *Apud* MARCONI; LAKATOS: 2010; 57), quanto pela documentação direta, constituindo os contatos diretos nos quais os dados são levantados no próprio local onde ocorrem os fenômenos.

Desse modo, os dados obtidos são provenientes da pesquisa de campo, a partir do *corpus* professores de E/LE que podem fornecer dados ou sugerir fontes de informações úteis para os resultados e discussões atuais e futuras. Para esta pesquisa, foram convidados a participar três professores os quais cada um deles compreendia o serviço federal, estadual e particular. A escolha por esses serviços justifica-se em virtude do interesse em mostrar a diferença entre o universo social, cultural e político das escolas em questão.

De acordo com o tipo de pesquisa, definimo-la como descritiva porque “aborda quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente” (cf. BEST *Apud* MARCONI; LAKATOS: 2010; 6). E, também por pesquisa aplicada porque “caracteriza-se por seu interesse prático, isto é, que os resultados sejam aplicados ou utilizados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade (ANDER-EGG *Apud* 2010; 6).

O *corpus* de pesquisa é investigado por meio de instrumentos metodológicos de observação e questionário. Para Marconi e Lakatos (2010; 76), o recurso da observação

ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto da investigação social.

Com o fim de contribuir socialmente, esta investigação científica se respalda na observação sistemática, cujo observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe (2010: 78). Então, o observador presencia o fato, mas não participa dele, incidindo na observação não participante. Nesse caso, o pesquisador só faz o papel de espectador, o que não quer dizer que a observação não ocorra de maneira consciente, dirigida, e ordenada para um fim determinado.

Quanto ao *lócus* de observação da pesquisa, definimos a sala de aula, espaço que constitui uma observação em ambiente real e, portanto, ideal. Para a realização do recurso da observação, elaboramos um guia (apêndice) que nos orienta enquanto pesquisadora.

Outro recurso metodológico utilizado nesta pesquisa são os questionários para verificação do apontado pelo *corpus*. O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas ordenadas que devem ser respondidas por escrito e na ausência do pesquisador. Quanto à elaboração do questionário, organizamos cinco temas, sendo que o primeiro trata do perfil social e acadêmico do *corpus* e os demais versando sobre o nosso objetivo geral e os específicos de pesquisa. No questionário, solicitamos informações por meio de perguntas abertas e de múltipla escolha.

Na intenção de obter esses dados, solicitamos que os professores de E/LE respondessem o questionário da forma mais completa possível e fiel à sua atuação quanto à atividade de leitura em E/LE, *lócus* sala de aula. Garantimos, ainda, aos professores que esse questionário não realiza um trabalho avaliativo, mas sim de investigação dos objetivos pesquisados.

Após a coleta dos dados, por meio dos instrumentos metodológicos indicados anteriormente (questionário e observação), tais informações passam a ser interpretadas pela pesquisadora com base nos fundamentos teóricos já expostos em capítulos teóricos 1 e 2, desta dissertação. Esses fundamentos permitem solidificar a prática através da “análise e interpretação dos dados, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa” (MARCONI; LAKATOS: 2010; 20).

Essas duas atividades são distintas, no entanto, mantêm um elo estreito entre suas operações. Na análise ou explicação, pesquisamos as relações entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas no trabalho de pesquisa. Na interpretação, esclarecemos não só o significado do material, mas também há inferências mais amplas dos dados discutidos. Segundo Marconi e Lakatos (2010; 21), “na interpretação dos dados da pesquisa, é importante que eles sejam colocados de forma sintética e de maneira clara e acessível”. Assim, a interpretação das informações organiza-se em categorias de análise à luz dos objetivos específicos mencionados na introdução deste texto dissertativo (p. 14).

Por conseguinte, nesta pesquisa de campo, o procedimento da análise e interpretação dos dados consideram dois aspectos cruciais: o planejamento para facilitar o processo e a complexidade ou simplicidade das hipóteses ou dos problemas. E, por fim, terminamos o trabalho através dos resultados dos dados que derivam da eficácia dos procedimentos metodológicos que determinam o valor da pesquisa.

3.3.1 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS

Nesta seção, pretendemos contextualizar as três escolas – federal, estadual e particular - situadas na cidade de Aracaju-SE, que abarcam o contexto de pesquisa. Para tanto, buscamos estabelecer um breve recorte da descrição escolar, isto porque nosso intuito é somente situar a escola como *lócus* desta pesquisa. Como também expormos o período de inserção do ensino do espanhol nessas escolas. Dessa forma, para a aquisição dessas informações, contamos com a colaboração da equipe diretiva e pedagógica escolar.

A escola circunscrita ao serviço federal inicia suas atividades em 1º de maio de 1911, através do Decreto nº 7.566/1909. Desde 2007, essa escola federal apresenta uma matriz curricular com a presença do ensino do espanhol, para os alunos do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio. Por essa razão, deduzimos, portanto, que a escola parece preocupar-se com a importância social e política do espanhol em território nacional e, sobretudo local, fato que contribui para a formação do aluno-cidadão e profissional.

A instituição estadual foi fundada em 24 de outubro de 1870, por meio do Ato Institucional nº 024/1870. Hoje, trata-se de um Centro de Estudos Experimentais que tem como objetivo resgatar a qualidade do ensino com atividades desenvolvidas em turno contrário. Por isso, essa escola é reconhecida pela SEED e pela sociedade em geral como uma das mais expoentes instituições de ensino. Desde 2009, essa escola estadual proporciona uma matriz curricular com o ensino do espanhol para os alunos do ensino médio, cumprindo com o resolvido pela Lei 11.161/2005, Art. 1º parágrafo 1º “O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta lei”.

A escola particular dá início às suas atividades educativas em 1982. Atualmente, essa instituição atende a educação infantil, fundamental e média (turmas de 3º ano do ensino médio e 3º ano assistente). Em 2000, o espanhol passa a constituir a matriz curricular dos alunos do ensino médio, e mais tarde compreende o ensino fundamental. Por essa razão, felizmente, o ensino do espanhol na escola tem início antes da aprovação da Lei 11.161/2005, Art. 4º “A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Língua Moderna”.

Quanto ao espaço sala de aula das três escolas, destacamos algumas características físicas desse ambiente que podem influenciar nos desdobramentos desta pesquisa de campo. Observamos que a sala de aula dessas escolas dispõe as carteiras em fileiras, arrumando-as individualmente, posicionando os alunos para frente, ou seja, onde está o professor, a lousa ou outro suporte das Tecnologias de Informação e Comunicação, doravante, TIC's.

Convém salientar que as salas de aula das escolas federal e particular têm as TIC's como um suporte já instalado nesse ambiente educativo, já que as instituições compreendem o uso de TIC's como uma proposta contemporânea para o ensino e aprendizagem. Vale dizer que o serviço educacional estadual sabe da importância das TIC's, no entanto, não investe suficientemente, em recursos para promovê-las em sala de aula.

3.3.2 DEFINIÇÃO E JUSTIFICATIVA DO *CORPUS*

Nossa pesquisa tem por propósito observar a aula de leitura de três professores de E/LE, em três escolas de Aracaju, no âmbito federal, estadual e particular. Com a participação desses professores na pesquisa, podemos visualizar como está ocorrendo o ensino e aprendizagem da leitura em E/LE, na atualidade.

Por esse objetivo, cremos na importância social desta pesquisa para a ciência, para os conhecimentos na área do ensino do E/LE, no Brasil e, em particular, no Estado de Sergipe, já que se historiciza como uma pesquisa pioneira na relação: professor, ensino da leitura em E/LE e escolas de Aracaju. Nesse fito, justificamos o interesse pelos professores porque os vemos como sujeitos que contribuem para o processo de formação competente dos alunos e para seu próprio amadurecimento enquanto professor de E/LE, já que entendemos a importância de uma formação continuada para nós professores da área de LEs.

Quanto à apresentação do *corpus*, por questões éticas, preservamos a identidade dos professores, da mesma forma que foram ocultadas as escolas. Por essa razão, os professores de E/LE são citados: professores 1, 2 e 3, os quais são circunscritos respectivamente pelos serviços federal, estadual e privado. Por meio dessa apresentação, expomos o perfil social e acadêmico desses professores, com base nas informações coletadas via questionário.

O professor 1 é brasileiro, nascido na cidade de Caruaru- PE e residente em Belo Jardim. Compreende a faixa etária entre 20 a 27 anos. Leciona a disciplina de espanhol a um período de três a cinco anos. Concluiu a graduação Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Também concluiu atividade de formação continuada, através da especialização *lato sensu* em Língua Portuguesa, pela instituição Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (FABEJA), localizada em Belo Jardim.

O professor 2 é brasileiro, nascido na cidade de Gandú-BA, residente em Nossa Senhora do Socorro – SE. Ensina a disciplina de espanhol entre o período compreendido de três a cinco anos. Terminou a graduação Letras Português- Espanhol pela Universidade Tiradentes (UNIT). E, também agregou uma formação continuada *lato sensu* em Ensino de Língua Espanhola, pela Faculdade Pio Décimo, em Aracaju – SE.

O professor 3 é brasileiro, nascido e residente em Aracaju. Leciona a disciplina de espanhol há mais de cinco anos. Concluiu a graduação em Letras Espanhol (licenciatura plena), pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Finalizou a especialização *lato sensu* em Ensino de Língua Espanhola, oferecida pela Pio Décimo, em Aracaju –SE. E, atualmente, segue em formação continuada através da especialização *stricto sensu* (Mestrado em Letras), pelo PPGL- UFS.

CAPÍTULO 4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Este último capítulo se propõe analisar e interpretar como os objetivos – geral e específicos – da pesquisa são concretizados na prática de sala de aula. Nesse propósito, para responder aos objetivos pesquisados, de início, analisamos e inferimos as respostas dos professores de E/LE através das questões apresentadas no questionário, isto é, constatamos a atividade de pré-descoberta. Posteriormente, por meio da observação, a descoberta, descrevemos a aula desses professores e interpretamo-la por meio de inferências. Para tanto, utilizamos o recurso da descoberta através da observação desses professores em sala de aula (*in lócus*), das respectivas escolas: federal, estadual e particular.

4.1. Concepções de Leitura apontadas pelos professores

Nesta seção, nosso objetivo é informar, por questionário, as concepções de leitura de três professores de E/LE, os quais compreendem os serviços federal, estadual e particular. Em concomitância, a partir dos dados do questionário, informamos um diálogo entre os estratos teóricos – capítulos um e dois – e os conhecimentos apresentados por esses professores. Por essa análise, expomos em que opções esses professores convergem e divergem. Abaixo, apresentamos um quadro sinóptico com as respostas apontadas pelos professores:

Quadro 1. Concepções de leitura apontadas pelos professores.	
Pergunta: O que é ler em E/LE?	
Professor 1 (federal)	“decifrar o sentido das palavras não em sua forma isolada, e sim em contexto. Abstraindo, assim, uma série de informações”.
Professor 2 (estadual)	“é ter a condição de reconhecer os principais enunciados e ideias contidas no texto, e após abstrair tais ideias, ser capaz de se posicionar frente a estes e poder discutir ou discorrer de forma crítica, justificando seu posicionamento a favor ou não em relação a ideologia contida em tal texto”.
	“ler não é somente decodificar o vocabulário na língua alvo, mas

Professor 3 (particular)	sim construir um conhecimento, obter uma informação, compreender de fato uma mensagem, entender os textos em suas diversas formas, tipos, usos, funções, etc.”.
-----------------------------	---

Na interpretação da resposta do professor 1, observamos que ele não descarta a decodificação das palavras, quando contextualizadas, como também sugere extrair informações do texto que possam está implícitas. Diante dessa opinião, o professor 1 define que o ensino da leitura em E/LE considera o reconhecimento de elementos gramaticais que compõem o texto e a decodificação das palavras apresentadas no texto. Nesse foco, o professor 1 ratifica um fluxo de leitura ascendente, processando a informação do texto na sequência forma-função. Como também, o fluxo descendente, pois afirma orientar os alunos ao entendimento do texto conforme a leitura nas entrelinhas (KATO: 2007).

Outro ponto apontado pelo professor 1, diz respeito à valorização da compreensão do vocabulário através do contexto e o processo de compreensão de texto relacionando ao contexto no qual se inserem o material selecionado e os sujeitos envolvidos. Com base nos autores Kleiman (1989) e Moita Lopes (1996), o professor 1 salta para uma definição de leitura como um processo interacional entre autor-texto-leitor, no qual os alunos-leitores adaptam os conhecimentos cognitivos aos seus interesses e inclinações, adquirindo com isso acesso ao vocabulário.

Diante das respostas dadas pelo professor 1, quanto à definição sobre o ensino da leitura, podemos deduzir que este professor aponta uma interpretação de leitura com mesclas dos processos ascendente e descendente, o que resulta na concepção interacional de informações. No entanto, apesar de conceber a leitura como uma interação, há que inferir que o professor 1, possivelmente, não visualiza uma perspectiva sociocultural (BAPTISTA: 2010), a qual favorece uma visão de ensino da leitura que considere os efeitos sociais e culturais do leitor e autor do texto a partir de princípios ideológicos.

Para o professor 2, o ensino da leitura em E/LE significa o reconhecimento de elementos gramaticais que compõem o texto, trazendo à tona o modelo ascendente de leitura (KATO: 2007), no qual o significado do texto se encontra na indução das informações linguísticas. Segundo Kato (2007: 50), essa concepção da leitura se faz por análise e síntese do significado das partes do texto.

Esse professor, também, aponta que a leitura deve conduzir ao fluxo de informação entre o leitor e o texto. Diante do dito pelo professor 2, retomamos a interpretação de Goodman (*Apud* DELL'ISOLA: 2005) ao agregar que o leitor busca as informações disponíveis no texto com o intuito de decodificá-las, ou seja, esse professor entende que a leitura deve ser uma adivinhação do texto codificada pelo autor.

Não se pode perder de vista que esse professor aprecia a tomada de posição do aluno na construção de um olhar crítico do texto lido. Por esse raciocínio, o professor 2 ajuda o aluno no desenvolvimento da leitura crítica, isto porque o faz detectar as intenções do autor, perdendo com isso a oportunidade de ampliar o desenvolvimento da consciência crítica do aluno. O fomento por essa consciência é o acesso ao letramento crítico, onde a ideologia é um conhecimento adquirido pelo aluno e não pelo texto.

Outra definição de ensino da leitura em E/LE, exposta pelo professor 2, se dá quanto à compreensão do vocabulário através do contexto, pois que este educador acredita ser importante o conhecimento do léxico por vias de inferências do aluno-leitor, e não por método grafofônico, isto quer dizer, por estímulos gráficos. Revelando a importância do contexto para o ensino da leitura, esse professor considera que a leitura deve relacionar-se ao contexto no qual está inserido o autor, leitor e o texto.

Ao fazer análise dos professores 1 e 2, respectivamente federal e estadual, notamos que dos cinco itens assinalados por eles, há uma convergência em quatro opções, sobre o que define ensinar a ler em E/LE. Já quanto à divergência das respostas marcadas, o professor 2 aprova que a leitura é uma sintonia entre o universo linguístico, social e cultural do leitor e autor. Enquanto que o professor 1, opta pela linearidade das informações linguísticas, solidificada pela linguística estrutural.

Inferimos, então, que o professor 2 parece responder a favor de uma perspectiva sociocultural da leitura (BAPTISTA: 2010), em E/LE. Essa visão, aquiescida por Silva e Araújo (2012), permite que o aluno-leitor dialogue com os textos, inserindo o acesso ao letramento crítico, no qual a leitura é interpretada como multidimensional, devido à possibilidade de se questionar o texto frente aos diversos posicionamentos – locais e globais – de quem ler (OCCEM: 2006).

Para o professor 3, ensinar a ler em E/LE significa entender que o ensino do vocabulário se dá pelo contexto tanto do material escolhido pelo professor quanto dos participantes envolvidos na leitura. Ele entende que a capacidade para perceber a função do contexto é de fundamental importância na leitura de um texto. Por essa interpretação, o professor 3 compreende, quando o aluno se depara com a palavra em E/LE, que o

indicado é orientá-lo a aproximar o significado da expressão, a partir do contexto linguístico, social e cultural em que ela é utilizada.

Com vemos, a atenção ao vocabulário é uma prática constante nas aulas de leitura desses três professores. Para confirmar essa atividade, Kleiman (1998: 66) afirma que “o professor pode fazer o reconhecimento do vocabulário para o aluno via texto, sem, contudo, planejar uma atividade de decodificação”. Isto quer dizer que a inferência lexical vai sendo enfatizada a partir do refinamento gradual que o significado de uma palavra vai adquirindo, à medida que novos encontros em novos contextos acontecem (1998: 69).

O professor 3 agrega que para a atividade de leitura faz-se relevante o estímulo à produção de hipóteses a partir de conhecimentos pessoais armazenados na memória de seu aluno. Podemos notar que esse professor dialoga com a concepção psicolinguística da leitura, estimulada por relações cognitivas. O professor 3 se apoia em Cassany (2006) ao concordar que o “significado do texto não está nas palavras [...], mas se elabora a partir dos conhecimentos prévios do leitor” (*Apud* BAPTISTA: 125).

Diante dessa concepção, nota-se que o professor 3 parece ministrar suas aulas resultando no fluxo descendente (COLOMER; CAMPS: 2002), na relação de texto e leitor. Embora, o professor 3 entenda a prática de leitura, por esse fluxo, é curioso notar que o mesmo considera como proeminente o fluxo de informações entre o autor-texto-leitor, diagnosticando, assim, outro evento de leitura, isto é, envolvendo-a como modelo sociointeracional (KOCK; ELIAS: 2011). O professor 3, ao entender a leitura ante essa perspectiva, salienta o enlace entre o social, o cultural, o conhecimento sistêmico e esquemático do leitor.

O significado da leitura para esse professor implica ensinar o aluno a ir além da decodificação, fazendo uso de construção do conhecimento deste, através do entendimento do texto pelo texto. Assim, para ele, supõe-se que a realidade da leitura é levá-la ao nível da interpretação.

Enfim, após identificar as concepções de leitura subjacentes à prática desses docentes, nota-se que o professor 1 apresenta-se mais adepto à leitura ascendente e descendente, enquanto que os professores 2 e 3 mostram-se favoráveis à leitura sociocultural. Apesar disso, o professor 2, também, adota uma leitura ascendente e descendente, e o professor 3, recupera elementos da leitura descendente. Então, tais professores integram em sua sala de aula um pouco de cada concepção.

Nessa discussão, cremos que esses professores parecem conduzir suas aulas abordando algumas semelhanças uma vez que entre as alternativas assinaladas, observamos a presença de algumas respostas equivalentes no cerne das concepções de leitura. Em virtude disso, posteriormente, verificamos que possivelmente a metodologia de ensino aplicada por eles, possa responder às semelhanças e as escolhas pelas já referidas concepções.

4.1.2 Estratégias Metodológicas apontadas pelos professores

Para esta investigação, buscamos comentar sobre as estratégias metodológicas de ensino de LEs, em particular no contexto do ensino da leitura E/LE, utilizada pelos professores participantes da pesquisa. Por essa questão, Fernández (2010: 73) define que “a metodologia é um conjunto de modos de atuar que tem por finalidade alcançar o êxito no processo de ensino/aprendizagem de idiomas”. No entendimento dessa citação, os professores federal, estadual e particular são questionados sobre como eles atuam nas aulas de leitura de E/LE. Diante disso, podemos constatar suas estratégias metodológicas de ensino. Primeiramente, verificando a posição de cada professor quanto a seus procedimentos, e em seguida analisando os dados propostos por eles e confrontando-os quanto às metodologias que afirmam utilizar.

A seguir, expomos um quadro sinóptico apresentando as estratégias metodológicas apontadas pelos professores:

Quadro 2 a. Estratégias metodológicas apontadas pelos professores.	
Pergunta (a): Como você atua no que se refere ao ensino da leitura em E/LE?	
Professor 1 (federal)	“estimulo, sobretudo, a leitura de textos que sejam setoriais. Que abordem coisas do dia a dia dos alunos. Despertando o interesse, será mais fácil a busca por desenvolver vocabulário, fazer traduções dentro dos contextos e apreender as informações”.
Professor 2 (estadual)	“sempre exploro nas exposições as diversas variações dos acentos do Espanhol, depois procuro orientar os alunos a escolher a mais confortável para eles, evitando assim induzi-los a um modo único. Em relação à leitura com um todo, busco trabalhar com diversos gêneros de texto, explorando a compreensão e levando-os ao

	exercício da inferência, expressando sempre que possível seus argumentos acerca do assunto abordado”.
Professor 3 (particular)	“procuro proporcionar aos meus alunos o contato com textos autênticos e com temas atuais. Busco gerar hipóteses na pré-leitura e relações com o contexto do alunado na leitura e/ou pós-leitura, reflito acerca dos gêneros, suas características, usos e funções”.

Como podemos ver, o professor 1 traz à sala de aula textos que integram o universo “corriqueiro” do seu aluno. Acreditamos que o referido utiliza o termo “textos setoriais” porque compreende que o texto levado à sala de aula deve dialogar com a comunidade específica. Cabendo dizer que o professor pode incrementar o envolvimento do aluno-leitor às suas próprias práticas sociais de uso da leitura.

O professor 1, também, legitima o desenvolvimento do vocabulário, a tradução contextualizada e a apreensão de informações do texto. Por isso, endossamos com as OCEM (2006:93), ao afirmar que essa prática pode prejudicar o acesso do aluno ao desenvolvimento da habilidade de construção de sentidos e de inferência de informações que não constam no texto, mas que podem ser retomadas de acordo com seus conhecimentos prévios.

No comentário do professor 2, a melhor forma de atuar nas aulas de leitura inclui, primeiramente, ensinar-lhes as diversidades de acentos em espanhol, e, após, fazer uso do texto com o objetivo de compreensão através de inferências, fomentando em seus alunos a discussão sobre a temática do texto. Entendendo com base na teoria das metodologias de LEs, podemos observar que o professor 2 recupera tanto os traços de uma metodologia audiolingual, isto porque enfatiza na leitura de um texto os níveis fonéticos da língua em questão, como também vestígios da abordagem comunicativa.

De acordo com o professor 3, sua prática no ensino da leitura em E/LE norteia as reconhecidas estratégias de leitura orientadas pelos PCN-EF (1998) e por muitos teóricos do ensino e aprendizagem da leitura em línguas, a citar Kleiman (1999), Solé (1998) e Giroto e Souza (2010), entre outros⁶⁵. Como podemos notar, o professor 3 trabalha com textos reais em sala de aula, fato que beneficia a aprendizagem do aluno, pois este consegue contribuir com o texto porque nele consta elementos sociais e culturais que estão constituídos em seu histórico de letramento.

⁶⁵ Santos e Tomitch (2009); Donnini (2011).

Após expor esses procedimentos de leitura dos professores, damos a conhecer algumas respostas que exploram os procedimentos metodológicos de suas práticas. Dessa maneira, através do questionário, os professores respondem S – SIM, N- NÃO, AV- ÀS VEZES, para a questão: *Quais os procedimentos metodológicos para o ensino de E/LE você desenvolve para o momento da leitura?* Nesse caso, buscamos analisar as respostas atribuídas pelos professores participantes da pesquisa.

Nesse sentido, observamos que os três professores rechaçam a tradução direta do texto, palavra por palavra, evitando em princípio a metodologia GT, no delineamento de suas aulas de leitura. No entanto, é relevante observar que o professor 1 assinala o uso da tradução do texto durante o ato da leitura. Já o professor 2 diz usá-lo esporadicamente, enquanto o professor 3 afirma nunca fomentar a tradução da leitura.

O professor 2 e 3 afirmam que, às vezes, usam o texto como pretexto para explicar as regras gramaticais. Em oposição, o professor 1 diz usar frequentemente essa prática para condução da leitura. Podemos dizer que o professor ao visualizar o texto desde essa perspectiva, está incorporando objetivos da metodologia GT na sala de aula. Levando em consideração que essa metodologia só vem a ser um prejuízo ao ensino da leitura quando, realmente, realizado como única atividade para o aprendizado do aluno. Com isso, diríamos que, talvez, o professor 1 valorize o código linguístico no texto em virtude do reconhecimento de ensino obtido durante a graduação.

Outro procedimento metodológico seguido pelos professores, tanto do serviço federal quanto do estadual, é a ênfase na boa pronúncia das palavras contidas no texto. Ao apontar esse procedimento de leitura, ambos os professores estão ratificando a metodologia direta que preserva a prática da leitura em voz alta em detrimento da habilidade de construção de sentido. Já o professor da escola privada diz não administrar as aulas de leitura com base nesse processo de oralização do E/LE. Isso nos leva a supor que esse professor resiste à metodologia direta.

Quanto ao apoio à ampliação do vocabulário em E/LE, os três professores respondem que esse incentivo é relevante durante a leitura na língua em questão porque reconhecem que o aluno consegue, mais facilmente, compreender um texto em LE quando existe um número considerável de palavras que ele conhece, as quais vão sendo armazenadas em um espaço mental.

Entretanto, quando os alunos não têm um grande acervo do léxico faz-se necessária a análise do contexto para compreender as palavras desconhecidas. Nesse sentido, apoiando-nos em Kleiman (1998), os professores 1 e 3 observam quais palavras

desconhecidas pelo aluno são inferíveis a partir do contexto, quais não a são e quais precisam de uma definição contextualizada (1998:75).

Porém, para o professor 2 a consideração dessa análise do contexto (KLEIMAN:1998) é entendida como uma atividade que se faz ocasionalmente. Diante da resposta desse professor, recordamos que, anteriormente, ele afirmava ser relevante o uso do contexto para compreender o vocabulário em E/LE. Isso nos leva a observar que o mesmo ora se preocupa com o contexto para o ensino da leitura, ora o retoma como um exercício ocasional, não deixando clara essa prática em sua sala de aula.

É obvio que a questão do contexto para a realização da leitura em E/LE define em grande parte o significado do texto. Por essa visão, é importante que o professor ensine ao aluno analisar o contexto à procura de pistas, fazendo uma leitura não linear, mostrando-lhe que pode haver incompreensão momentânea, permitindo-lhe voltar ao texto mil vezes, relendo, até o momento em que o contexto elucide o problema. É obvio que nesse processo, só há a necessidade de pausar a leitura quando não se consegue contextualizar a palavra.

Na prática, o professor 2 afirma que não faz pausas de leitura quando não compreende o significado. Possivelmente, esse procedimento do professor resulte em falhas de compreensão do texto, visto que ele pode promover resultados de leitura inadequados para o seu aluno. Consideramos sensato o procedimento dos professores 1 e 2, porque no momento da incompreensão do vocábulo estes pausam a leitura, para não arriscar inadequação da proposta trazida pelo texto.

Quanto ao procedimento da imitação e repetição dos hábitos linguísticos ressaltados pelo professor, elementos diagnosticados na perspectiva da metodologia direta, obtivemos como resposta do professor 1 a valorização desse processo em suas aulas de E/LE. Todavia, os professores 2 e 3 tomam como ineficiente essa metodologia porque admitem não ser possível obter significado no ato da leitura, visto que o aluno é direcionado a ouvir e repetir a leitura que o professor faz do texto.

Os professores 2 e 3 tomam como apoio a associação do texto às figuras e, a partir daí, formulam hipóteses sobre o conteúdo lido. Esses professores consolidam uma atividade de leitura contextualizada com as imagens que possam circundar o texto lido pelo aluno. A prática desses professores recorre a uma das estratégias de leitura que oportuniza o aluno-leitor a integrar-se ao texto. Para o professor 1, essa prática ocorre ocasionalmente, em suas aulas de leitura em E/LE.

Outro planejamento de ensino da leitura aprovado pelos professores 2 e 3, diz respeito à compreensão e interligação entre os referentes sociais e culturais expostos no texto com os referentes dos alunos-leitores. Conforme opinião do professor 1, esse exercício da leitura com seus alunos não é tão recorrente, como previsto pelos professores, anteriormente, citados.

Esses professores se apoiam na abordagem metodológica comunicativa (ABADÍA: 2000) porque esse enfoque não só dialoga com a realidade linguística, mas também concede espaço de intervenção das práticas sociais e culturais de quem ler, ouve e quem escreve o texto. Esse conceito metodológico permite ao aluno uma aprendizagem intercultural da leitura.

Nas OCEM-E/LE (2006), também, notamos, também, o fomento para comunicação intercultural, na qual orienta os professores a pensar sobre o ensino da língua, sobretudo, nas noções da realidade local do aluno-leitor. Então, o professor de E/LE ao direcionar uma atividade de leitura para seu aluno deverá aproximá-la ao contexto local desse leitor, ou seja, promover o encontro da LE com seu contexto cultural e social.

Essa análise nos possibilita a realização de inferências dos procedimentos metodológicos dos professores participantes, fato que nos autoriza deduzir que os professores 2 e 3 revelam similitudes quanto ao processo de leitura, enquanto o professor 1 se diferencia em alguns opções dos artifícios dos propostos por aqueles professores. Provavelmente, esse cenário retoma as concepções de leitura desses professores que direcionam o curso de suas aulas de leitura em E/LE.

Ainda, interpretando as estratégias metodológicas de leitura apontadas pelos professores, nos fundamentamos nas teorias de Kleiman (1998) (1999), Kato (2007), Solé (1998) e Girotto e Souza (2010), PCN-EF (1998), OCEM-LEs (2006) e de alguns pesquisadores da área da LA, com o intuito de fornecer contornos mais claros sobre os passos desenvolvidos por eles para galgar a proficiente leitura em E/LE.

Vejamos o quadro sinóptico que apresenta as estratégias metodológicas para a leitura em E/LE:

Quadro 2b. Estratégias metodológicas apontadas pelos professores.

Pergunta (b): **Como você desenvolve os passos para a execução de um bom desempenho de leitura em E/LE?**

Professor 1 (federal)	“contextualização: onde se escreveu o texto? Em que plataforma? Leitura: pedindo aos alunos que leiam alternadamente. Vocabulário: incentivar a descoberta de léxico sem traduzir. Tradução”.
Professor 2 (estadual)	“busco ministrar aulas sempre em Língua Espanhola para que os alunos acostumem com o idioma e sempre que possível solicito que as perguntas e questionamentos que circundam a aula sejam feitos em espanhol, quando não conseguem, faço a conversão e depois os peço para repetir, assim a cada questão surgida, mais uma forma de mostrar da língua emerge em aula e mais argumentos circundam nosso espaço de aprendizagem (sala de aula). Textos, canções, sempre em LE”.
Professor 3 (particular)	“pré-leitura: geração de hipóteses; reflexões sobre título, imagem, fonte, gênero, ativação dos conhecimentos prévios dos alunos; Leitura: momento colaborativo com a participação ativa dos alunos, pausas para reflexões; Pós-leitura: depende do contexto – atividade de produção ou relação com algum aspecto gramatical”.

Por essa visão, o professor 1 identifica a contextualização como sendo a fase da *pré-leitura*, ou seja, as sinalizações estruturais do texto, como a classificação do assunto e o local de produção do texto. Esses elementos facilitam o processo inicial da leitura. Além da questão de contextualização espacial do texto, o professor 1 afirma orientar outras estratégias de pré-leitura, conforme Giroto e Souza (2010), quais sejam: a) ajudar seus alunos a prestarem atenção a determinados aspectos do texto; b) incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema do texto; e c) dar uma explicação geral sobre o que será lido.

Sequencialmente, esse professor solicita de seus alunos o exercício, propriamente dito da leitura do texto, inferindo que a etapa *durante a leitura* é feita, somente, em voz alta por alguns alunos que são, em geral, apontados pelo professor. Daí, resta-nos supor que de acordo com os teóricos mencionados, esse professor não realiza adequadamente essa etapa da leitura uma vez que não amplia espaço para discussões de possíveis desdobramentos sobre o tema do texto. Endossando as palavras de Kleiman e Moraes (1999:134), esse é o momento em que o professor pode auxiliar seu aluno no conhecimento intertextual e de mundo. Segundo essas autoras, “o leitor

cognitivamente engajado vai testar hipóteses durante a leitura. Encontrará informações novas, é claro, mas estas poderão ser integradas de forma tranquila aos conhecimentos que já possui”.

Ainda, nessa fase *durante a leitura* o professor 1 valoriza o ensino do vocabulário, enfatizando ser desnecessário traduzir as palavras aprendidas no momento da leitura. Assim, o professor 1 reconhece ser importante o ensino e aprendizagem do léxico porque envolve a análise de aspectos locais do texto (KLEIMAN: 1998; 80), como o conhecimento linguístico sobre a estrutura da língua e a ênfase do vocabulário, através de um método de descoberta e adivinhação.

Para a última fase, a *pós-leitura*, o professor 1 sugere como estratégia a tradução do texto. Desse modo, observamos que esse professor, primeiramente, discorda da proposta de compreender a leitura através da percepção do contexto e, em seguida, equivoca-se quanto aos propósitos da pós-leitura, uma vez que não estimula seus alunos para relação entre o processo de leitura e a formação crítica.

Após verificar essas operações regulares⁶⁶ para abordar o texto, o professor 1 considera pertinente que seus alunos operem com os aspectos cognitivos da leitura, apoiando-se em sua gramática mental, valorizando, por isso, seu conhecimento enciclopédico e sistêmico, o qual vem a favorecer o engajamento na construção de sua própria rede de conhecimentos (Kleiman: 1998; 47/65). Como observado, esse professor não valoriza as vivências de cunho social, histórico e cultural de seu aluno-leitor.

Já, o professor 2 consolida como estratégias para a aula de leitura em E/LE o contato com a língua estrangeira em questão através do incentivo da oralidade. Para esse professor, a importância da leitura se vincula a repetição do léxico em voz alta. Por esta questão, está claro que a leitura se destaca como o reconhecimento instantâneo das palavras e a preocupação com a heterogeneidade linguística (OCEM-LEs: 2006:93), esquecendo a importância da reflexão sociocultural que o ato de ler pode proporcionar ao seu aluno enquanto leitor.

De acordo com a fala do professor 2, visualizamos a ausência das etapas estratégicas sugeridas pelos PCN-EF (1998), e, principalmente, do caráter da leitura como prática cultural e crítica de linguagem, sugeridos pelas OCEM-LEs (2006:111).

⁶⁶ Vale ressaltar que as operações estratégicas de pré-leitura, durante a leitura, e pós-leitura não precisam ser sistematizadas e respeitar uma hierarquia. Entendemos que as estratégias não servem de padrão, mas sim que de auxílio ao professor que queira ajudar seu aluno a compreender o texto de forma eficiente, com o propósito de engajá-lo em uma leitura social e crítica.

Por efeito dessa interpretação, deduzimos que esse professor circunda elementos, meramente, linguísticos da língua espanhola, tomando esses conhecimentos de língua como central para efetivar a compreensão da leitura.

Para a estratégia de *pré-leitura*, o professor 2 endossa como atividade os dois últimos itens assinalados pelo professor 1 e agrega ser necessário mobilizar o aluno para a observação de títulos, ilustrações e cabeçalhos.

Para o professor 3, as estratégias de leitura se apoiam nas orientações dos PCN-EF (1998). Nesse sentido, ao retomar Kleiman e Morais (1999), o professor 3 entende a etapa de *pré-leitura* como uma estratégia de ativação do conhecimento prévio que deve começar com base naqueles elementos paratextuais que não apresentam grande dificuldade de leitura porque estão destacados, e são acompanhados de imagens, título, subtítulo e legendas (KLEIMAN e MORAIS: 1999; 138). Ele também investe em estratégias de *pré-leitura* que ajude seus alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto e incentive seus alunos a falar o que conhece sobre o tema do texto. O destaque desses elementos para essa fase inicial auxilia em pistas para predições do aluno-leitor. Por conseguinte, parte-se daí, a elaboração de hipóteses.

Desse modo, o professor 3 não ignora que para a elaboração de uma hipótese de leitura é necessário ativar o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto (KLEIMAN e MORAIS:1998; 56). Assim, inferimos que esse professor, possivelmente, elabora perguntas e intervenções que servem para a continuidade do processo de leitura de seus alunos. Isso nos permite observar que o professor 3 conhece o texto, podendo fornecer pistas necessárias para as predições sobre o desenvolvimento do tema. Essa atividade, também, é assinalada pelo professor 2 como sendo uma prática eficaz para a compreensão da leitura.

Para a etapa *durante a leitura*, o professor 3 explora subtemas que interessam a ele e aos alunos, permitindo que estes se posicionem sobre o assunto tratado no texto, e também raciocinem quanto à maneira como foi tratado. Ao discutir sobre o texto lido, o professor 3 afirma realizar pausas na leitura, com a finalidade de efetivar o momento de questionamento, que podem acionar assuntos relevantes para a reflexão e debate dos temas sociais e culturais considerados importantes para cidadania, propostos tanto pelos PCNs (1998) (1999) como pelas OCEM (2006).

Outra estratégia pertencente a essa etapa é a orientação da leitura compartilhada. Os professores 1 e 3 apontam ser relevante essa prática, porque dá início à transferência de responsabilidade e o controle da tarefa de leitura das mãos do

professor para as mãos dos alunos, estabelecendo um exercício de autonomia do aluno frente ao texto. Nesse momento, esses professores mostram ao aluno que os eventos sociais, históricos e culturais do aluno-leitor começam a perfazer o significado da leitura, atingindo-se, assim, práticas de letramento crítico.

Ainda, quanto à estratégia de *durante a leitura*, é unânime aos três professores a orientação à inferência de língua, ou seja, “ensinar como analisar o contexto linguístico em que o vocábulo desconhecido se insere enquanto fornecedor de pistas para inferir o significado do desconhecido” (KLEIMAN: 1998; 72). Como podemos ver, esses professores afirmam preocupar-se com o conhecimento do vocabulário em função do contexto, focalizando que o trabalho com o vocabulário retém novas palavras e ativa o conhecimento prévio sobre o assunto do texto lido.

No momento da *pós-leitura*, o professor 3 elege um exercício de produção, não definindo se compreende a modalidade escrita ou oral. Nesse sentido, supomos que esse exercício insere perguntas sobre os possíveis significados e leituras que vão sendo construídos a partir do texto, isto é, investiga-se sobre o conteúdo, o autor, o contexto e a problemática do texto.

Outra tarefa de *pós-leitura* sugerida pelo professor 3 é o estudo normativo da língua espanhola. Para ele, os aspectos linguísticos devem ser focalizados em suas aulas de leitura em E/LE. Então, entendemos que essas sugestões de *pós-leitura* propostas pelo professor 3 se respaldam nas OCEM-LEs (2006:117/118).

Ainda, na fase de *pós-leitura*, os três professores afirmam orientar os alunos para a atividade de elaborar interpretações nem sempre explícitas no texto. Daí, supomos que a partir dos comentários de seus alunos, esses professores formulem perguntas que possam responder à cidadania, que promova a compreensão e a reflexão sobre o lugar que o aluno ocupa na sociedade (OCEM-LEs: 2006), e se está incluído nas questões sociais e culturais do texto ou leitura em questão.

Assim, para contribuir com o desenvolvimento da cidadania dos alunos, os professores 2 e 3 agregam que nessa prática de *pós-leitura*, seus alunos são estimulados ao pensamento crítico, ampliando a visão de mundo, por meio da relação entre as questões sociais e culturais do leitor e o olhar múltiplo e contestável construído pelo autor. Na interpretação de Kleiman (1998: 55), é necessário que haja uma divergência entre leitor e autor, sendo vista como uma leitura autorizada para uma análise crítica.

Como notamos, o professor 3 avalia que o fomento das operações cognitivas e metacognitivas são relevantes porque coloca o aluno como capaz de elaborar predições

apoiadas em seus conhecimentos prévios, levando o aluno ao desvelamento do texto a partir de suas crenças sociais e culturais. Segundo nossa interpretação, esse professor valoriza o conhecimento linguístico de seu aluno, incentivando-o a autoindagação do assunto proposto pela leitura. Identifica-se, daí, que a ação pedagógica resulta do desenvolvimento das capacidades da cognição e metacognição, as quais favorecem para a atuação inteligente do ato de ler (SOLÉ: 1998).

No campo da motivação, esses professores expõem que a leitura deve ser produzida a partir de elementos estratégicos, anteriormente citados por eles, para que assim possa repercutir positivamente na compreensão. Para deixar claro, nos referimos às palavras de Kleiman (1998:118) quando baliza que esses professores entusiasмам seus alunos à leitura no momento em que os ajudam a envolver suas ações humanas e o cognitivo.

4.1.3 Tipos e Gêneros apontados pelos professores

Para adensar o estudo sobre a leitura em E/LE, consideramos como fundamental um recorte quanto aos aportes do texto. Com isso, questionamos aos três professores participantes da pesquisa que tipos e gêneros textuais são utilizados por eles em sala de aula. Ante esse objetivo, para nós, o interessante não é observar a realização de uma categoria de tipologias, mas sim, considerar a subjacência desses tipos nos variados gêneros que possam ser utilizados por esses professores.

Além das sequências e gêneros textuais, também verificamos o uso dos tipos de suportes e os gêneros emergentes na mídia virtual, ou seja, a internet. Temos, então, o interesse em retomar as investigações quanto aos avanços no campo dos letramentos e multiletramentos propostos pelas OCEM-LEs (2006: 112) que indicam a necessidade de ensinar mudanças nas perspectivas praticadas no desenvolvimento da leitura em LE, fato que leva a considerar o aparecimento de gêneros novos, como hipertextos e páginas web multimodais⁶⁷, ou nas palavras de Takaki (2012: 973), gêneros textuais multi-hiper-modais.

⁶⁷ As OCEM-LEs (2006) faz menção aos gêneros da web multimodais. Na explicação de Takaki (2012: 973), esses gêneros perpassam pela linguagem multimodal que se caracteriza pela inclusão de formas verbais e não verbais num único texto, ao passo que a hipermodal compreende todos esses elementos no espaço digital. E, ainda, ressalva que no espaço digital a velocidade e simultaneidade podem ser diferentes.

Nesse propósito de pesquisa, os três professores afirmam utilizar exercícios de compreensão a partir de textos reais que tonificam uma relação entre o conteúdo do texto com as questões sociais, históricas e culturais do aluno-leitor. A escolha pelo ensino da leitura por meio de textos autênticos é uma visão que reitera as OCEM-LEs (2006:113/114) ao constar que esses textos contribuem para um raciocínio menos linear e mais criativo dos aprendizes.

Por efeito, para defender ainda mais os textos autênticos, o professor 1 aponta que os textos também devem ser adaptados aos conhecimentos dos alunos, contando com temas de interesse destes. Nesse sentido, é essencial que esse professor compreenda que a questão circunda em habituar as informações textuais ao universo de seu aluno-leitor, e não escolher, somente, textos restritos às opiniões já estabelecidas, mas sim que possam disponibilizar novas informações nunca antes visualizadas por eles.

Quanto aos gêneros do texto, os professores 1 e 3 assinalam que o material utilizado por eles nas aulas de leitura em E/LE atende à organização interna do gênero com a inserção de vários modos ou tipos textuais. Eles apontam que seus alunos aprendem tanto as características e significados de um texto narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e injuntivo, quanto os atos retóricos praticados nos gêneros (MARCUSCHI: 2008: 156).

Ainda, no que se refere aos gêneros, verificamos que os professores 2 e 3 apontam que os textos utilizados em sala de aula de E/LE são inerentes à vida cotidiana de seus alunos-leitores, como no caso de anúncios, artigos de jornais, catálogos, revistas, receitas, guias turísticos, hipertextos e os mais diversos encontrados nas páginas da web. Ao retomar Koch (2011: 53), notamos que esses professores, provavelmente, percebem que essa diversidade de gêneros exercita a capacidade metatextual para a construção e intelecção de textos.

Outro ponto que merece destaque e que não foi registrado pelos três professores é a questão da intergenericidade (MARCUSCHI: 2008; 165), ou seja, a construção da hibridização dos gêneros textuais. A nosso ver, esse fenômeno comprova a mobilidade e dinâmica dos gêneros, interpretando-os como um evento sociocomunicativo que concentram ações linguísticas, cognitivas e sociais que faz parte da memória social de uma coletividade. Dessa forma, Koch (2011: 113) ratifica que esse propósito dos gêneros decorre do movimento de nossa vida social e cultural e do resultado do trabalho dos autores.

No que se refere ao suporte livro didático, os professores 2 e 3 não ignoram o acesso a esse material, pois que fazem uso de textos de diversos livros didáticos que têm disponíveis. No caso do professor 2, os textos apresentados nos LDs são utilizados seguindo as abordagens e atividades propostas por esse suporte. Certamente, essa prática possa repercutir como arriscada, caso o professor não intervenha com sua metodologia e estratégias de leitura ensejada no processo de formação docente. Já, para o professor 3 os LDs parecem apresentar uma cartilha rígida ante às abordagens. Nesse juízo, esse professor seleciona textos diversos dos manuais didáticos e, prontamente, elabora um material próprio que passa a ser o caderno de ensino e aprendizagem de seu aluno.

Logo abaixo, apresentamos um quadro que expõe as falas dos professores quanto ao uso de gêneros textuais.

Quadro 3. Uso de gêneros textuais apontados pelos professores.	
Pergunta: Em sua sala de aula que gêneros textuais você mais utiliza para o ensino da leitura em E/LE?	
Professor 1 (federal)	“notícias, contos, letras de música, reportagens e entrevistas”.
Professor 2 (estadual)	“de canções, textos didáticos elaborados para aula e temáticas do dia-a-dia como: jornais, etc. sempre em língua espanhola”.
Professor 3 (particular)	“o uso dos diversos gêneros é o que norteia o material didático elaborado, a cada bloco os alunos entram em contato com: formulários, postal, email, quadrinhos, música, notícia, horóscopo, biografia, publicidade, etc.”.

Essas falas introduzem que os gêneros estão nos textos da vida cotidiana, desafiando a capacidade de leitura de quem está diante deles, sendo nesse particular, os seus alunos-leitores. De tal modo, em nossa interpretação, o ensino de diversos tipos de gêneros textuais na escola deve considerar os objetivos pretendidos e o lugar social e cultural dos participantes, no caso, os alunos, professores e autores do texto. Ante essas dinâmicas, é possível que esses professores tornem visível o ensino da leitura através dos gêneros textuais, ensinando a seus alunos que os diferentes usos da linguagem possibilitam-lhes agir sobre ela, à luz das diversificadas relações sociais, históricas e políticas, conforme nos ensina Meurer (2000).

4.2 DA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

A proposta desta seção consiste em analisar o que vimos e ouvimos durante o período de observação dos professores E/LE, *lócus* sala de aula. Essa análise, vale ressaltar, provém de uma base teórica – anteriormente estudada - que nos possibilita examinar os fatos que se deseja estudar, ou seja, os objetivos geral e específicos desta pesquisa.

Nesse intuito, os fatos observados tornam-se científicos porque está sujeito à verificação de evidências dos dados relacionados a pressuposições e não por sustentar um ensejo de curiosidades interessantes (MARCONI; LAKATOS: 2010; 76). Isso nos levar a pensar que o processo de observação apresenta um contexto de descoberta, obrigando-nos a utilizar os sentidos para obter aspectos da realidade inerentes aos objetivos almejados. Portanto, através deste trabalho de campo esboçamos a realização de uma investigação social.

Por se tratar de uma técnica de observação, é evidente que uma série de acontecimentos, comportamentos e elementos linguísticos além do pesquisado se desdobram durante o transcurso das aulas, o que esclarece, inclusive, que podemos encontrar informações não constadas no questionário respondido, anteriormente, pelo *corpus* desta pesquisa. Além disso, nosso trabalho de observação tem por intenção refutar e ratificar as informações balizadas no questionário. A nosso ver, essa intervenção da observação ao questionário adensa, incisivamente, resultados mais inferíveis, e, por conseguinte significativos para a formação docente.

Vejam, a seguir, como os três professores ensinam a leitura em E/LE a partir da observação de eventos em sala de aula, sequenciando-os na ordem do serviço federal, estadual e particular.

4.2.1 Concepções de Leitura utilizada pelos professores

Da aula do professor 1, podemos notar uma ênfase à compreensão oral, sendo comum ao professor propor atividades que promovam essa comunicação em sala de aula. No entanto, convém salientar, dessa habilidade da língua não significa o descaso com o ensino da compreensão leitora em E/LE, visto que esse professor oportuniza,

muitas vezes, o estudo de textos escritos, principalmente, por meio do suporte da internet⁶⁸.

Na dimensão da modalidade escrita, nos propomos verificar como esse professor desempenha os fluxos ou concepções de leitura em conformidade com as teorias estudadas em nossos capítulos teóricos. Para essa análise, observamos como esse professor orienta as atividades dos textos escritos disponibilizados⁶⁹ a seus alunos em sala de aula.

No texto “*El nuevo Papa viajaba en autobús y preparaba su propia comida*”, o professor 1 ensina o aluno a valorizar: a) a pronúncia dos signos da língua espanhola, trabalhando com as variantes da língua com a finalidade de distinguir entre o espanhol mexicano e o peninsular, e b) inferir o léxico. Para dialogar com esse texto, convém salientar que esse professor, anteriormente, apresenta o texto “*Argentina saluda la mano firme de Bergoglio ante la crisis de la Iglesia*”⁷⁰ para compreensão oral que dialoga com a temática sobre o novo Papa.

Em se tratando do texto “*La moda de las tribus urbanas en búsqueda de la identidad entre los jóvenes*”, o professor 1 realiza, concomitantemente, dois movimentos de leitura. Assim, ele prioriza os detalhes de classificação de algumas palavras em negrito no texto (aspectos linguísticos) e mais uma vez incentiva à atividade de adivinhação do léxico, seguindo, daí, o percurso de leitura ensinado no texto anterior.

No entanto, o professor 1 não só trabalha em suas aulas o desdobramento desses aspectos linguísticos, mas também valoriza a voz de seu aluno-leitor, tornando-o mais ativo no processo de discussão sobre o tema, pois possibilita que seus alunos gerem argumentos que expliquem o conhecimento que eles têm quanto às “tribus urbanas”, e se há uma identificação com alguma delas, gerando, assim, um acesso à realidade desse aluno.

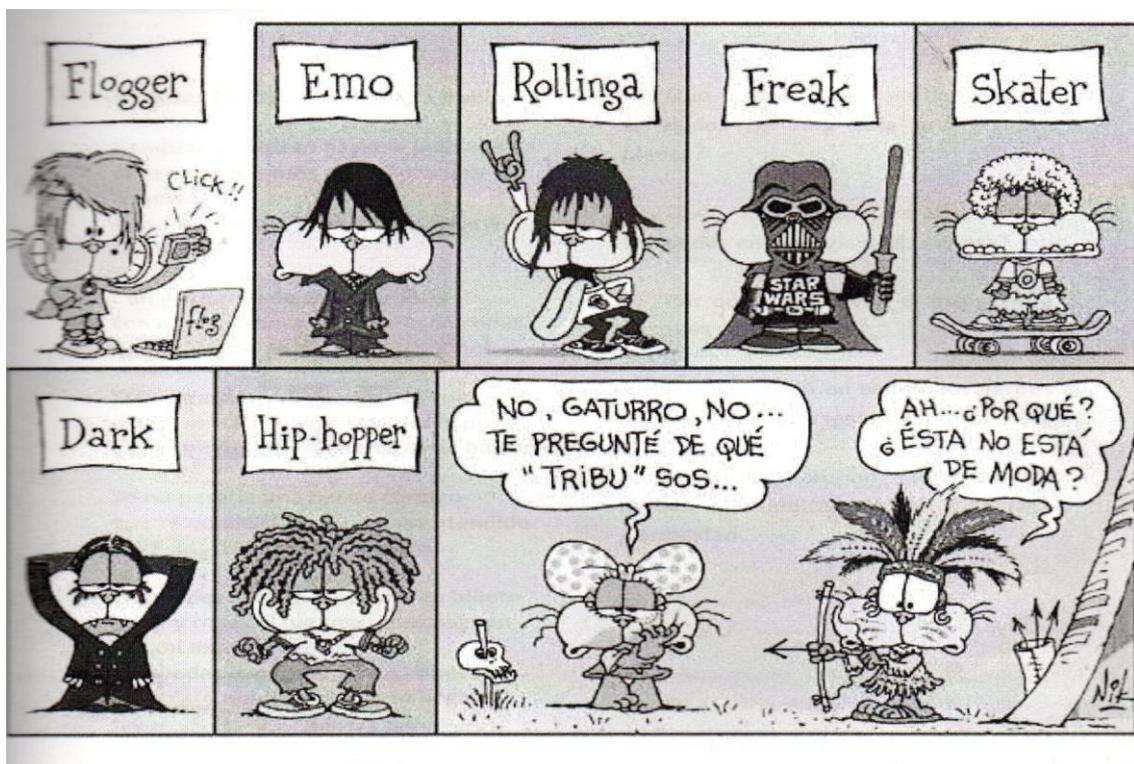
E, para dialogar com o texto “*La moda de las tribus urbanas en búsqueda de la identidad entre los jóvenes*”, esse professor apresenta uma tirinha de Gaturro que

⁶⁸ Mais adiante, quando tratamos dos aportes textuais, vamos inferir sobre esse suporte utilizado pelos professores.

⁶⁹ Textos disponibilizados pelo professor 1 são: “El nuevo Papa viajaba en autobús y preparaba su propia comida” encontrado no site <http://www.elmanana.com.mx/notas.asp?id=324461> (diário mexicano); “La moda de las tribus urbanas en búsqueda de la identidad entre los jóvenes” (sem endereço eletrônico); canções: My Way (A mi manera – Il Divo); Ni rosas ni juguetes (Paulina Rubio); Que me alcance la vida (Sin Bandera); Mi soledad y yo (Alejandro Sanz), e vídeo: Alimentación saludable. Os dois primeiros textos e os vídeos estão em apêndice nesta dissertação.

⁷⁰ http://internacional.elpais.com/internacional/2013/03/13/actualidad/1363209467_201341.htm

exemplificam a questão das identidades sociais e culturais. Vejamos, abaixo, a vinheta utilizada por esse professor:



Fonte: material (gênero textual) utilizado pelo professor 1.

Com a observação, tivemos a oportunidade de visualizar que esse professor define uma leitura pouco reflexiva para esse texto, esquecendo, talvez de explorar temáticas que estão subjacentes. Para exemplificar, tomamos a questão posta ao final da tirinha, quando Gaturro questiona se está na moda identificar-se como índio. Certamente, esse questionamento levaria à leitura mais aguçada sobre a importância da identidade do índio na atualidade. Por esse viés, esse texto serve de reflexão sobre os fatos que vêm a *deslegitimar* o espaço desse povo na sociedade. Portanto, avançar nessa leitura é proporcionar um lugar ao letramento crítico (OCM: 2006; 117) de alunos-leitores, autorizando-os pensar sobre suas ideologias quanto à figura do índio, em nosso território brasileiro.

No que diz respeito aos textos de modalidade oral e produção escrita, apesar de não constituírem temática de discussão nesta dissertação, cabe-nos ressaltar que o professor 1, felizmente, consolida que os conhecimentos adquiridos no ensino médio devem perfazer a interligação das habilidades da língua. Nessa visão, esse professor planeja atividades de texto por meio de canções (*A mi manera* (II Divo), *Ni rosas ni*

juguetes (Paulina Rubio), *Que me alcance la vida* (Sin Banderas), *Mi soledad y yo* (Alejandro Sanz)) e vídeo (*alimentación saludable*). Na atividade com canções, o professor 1 disponibiliza o áudio e a letra das músicas. Já o exercício com o vídeo a proposta é de compreensão oral e produção escrita.

Com as canções, o professor 1 demonstra que os objetivos dos textos (canções) são as adivinhações do léxico, momento em que os alunos vão traduzindo oralmente as palavras, para assim perfilhar a compreensão do texto. Sequencialmente, esse professor efetiva uma atividade de identificação dos estudos linguístico-normativos da língua espanhola, solicitando a seus alunos que distingam as funções dos verbos e, após, formalizem os tempos verbais. Diante dessa prática do professor 1, podemos observar uma valorização por conhecimento compartimentado como exercícios gramaticais escritos em E/LE, executado por fenômenos estruturais da língua, olvidando de questionamentos sobre os aspectos sociais que o tema do texto e o olhar do leitor possam trazer à reflexão.

Quanto ao vídeo, o professor 1 aproxima o texto (escutado) ao contexto social e cultural do aluno, ao comparar a alimentação do brasileiro com a do espanhol (não tangenciou o contexto de alimentação dos Hispano-americanos), e também ajuda os alunos na compreensão do texto a partir do léxico com o fim de facilitar-lhes as respostas quanto às questões elaboradas sobre o texto. Nesse caso, o professor 1 planeja o desenvolvimento da prática escrita através da compreensão oral, ao solicitar que os alunos respondam à nível de formalidade sobre informações contidas no texto.

Através dessas observações e com base nas teorias⁷¹, já mencionados anteriormente, verificamos que o professor 1 orienta a aula de leitura em E/LE a partir das concepções ascendente e descendente, adentrando, em poucos momentos em características que identificam uma leitura sociocultural. De pronto, inferimos que esse professor revela aperfeiçoar-se em modelos de leitura que se distanciam de objetivos comuns, isto é, norteando a aula de leitura ora com o foco no texto (ascendente), ora no leitor (descendente) e em outro instante identificando, de forma restrita, que as informações trazidas no texto se completam com as questões sociais e culturais do aluno-leitor.

No que se refere à aula do professor 2, a observação tornou visível que a modalidade oral do E/LE, tanto no sentido de produção quanto de compreensão,

⁷¹ A interpretação dessas informações está balizada pela fundamentação teórica apresentada nos capítulos um e dois deste trabalho.

apresenta-se mais enfática que as habilidades da escrita (escrever e ler). No entanto, não há menosprezo dessa modalidade. Nesse sentido, para esse professor a leitura perfeita ocorre quando o aluno consegue pronunciar adequadamente as letras do alfabeto, constituindo a relação grafema – fonema da língua espanhola.

Durante as aulas, o professor 2 utiliza os três textos (canções) *Corazón partido* (Alejandro Sanz), *Color esperanza* (Diego Torres) e *En el muelle de San Blas* (Maná), destacando os seguintes objetivos: o reconhecimento dos fonemas e o desvelamento do sentido do texto. Contudo, como podemos notar, esse professor realiza mais definidamente a identificação dos fonemas que a compreensão do texto. Ao realizar essa atividade, professor 2 justifica que seria mais importante recordar o alfabeto/fonemas em língua espanhola uma vez que está iniciando as aulas do ano letivo.

Outra sugestão de atividade do professor 2 tem por objetivo a leitura dos rótulos das embalagens de produtos diários utilizados pelos alunos. Para realização dessa atividade, esse professor solicita que os alunos leiam os rótulos em voz alta, com o fito de alcançar, adequadamente, a pronúncia dos signos da língua em questão, no caso o espanhol. Portanto, a compreensão das embalagens é adensada por uma aprendizagem da leitura grafofônica (KATO: 2007).

Em outro momento de aula, esse professor utiliza o texto “*La presunta abuelita*” com o propósito de solicitar aos alunos que leiam, tentem compreender e assinalar as palavras e/ou vocabulário que não consigam compreender o significado. Assim, à medida que os alunos leem esse texto, o professor 2 expõe na lousa uma lista de palavras heterossemânticas encontradas que possivelmente dificultem o prosseguimento da leitura. Enfim, podemos perceber que o objetivo central dessa atividade foi o alcance da compreensão leitora através do foco no texto, isto quer dizer na decifração de palavras (KOCK; ELIAS: 2011).

Por certo, visualizamos que o professor 2 contribui com a proposta de que o significado do texto ocorre através da análise e síntese das partes. Vygotsky e Bakhtin (*Apud* GIROTTO; SOUZA: 2010; 48) desconsideram essa concepção porque afirmam que é possível adequar práticas pedagógicas para o ensino da escrita que contemplem, também, uma leitura autêntica, sem que se esvazie o sentido que o aluno possa inferir do texto, levando-os às reflexões que, até mesmo, não constam no texto. Essa atividade de ir além do nível da palavra autoriza a construção do contexto de compreensão da escrita. Conforme observado, esse professor faz uso dos textos com a finalidade de desempenhar atividades de leitura em voz alta, e, por isso, afina-se à concepção

ascendente (KOCK; ELIAS: 2011), pois que delineia uma leitura linear e composicional, característico da ênfase na aprendizagem do léxico.

Já quanto à observação da aula do professor 3, constam-se um “bloque 01” compreendendo “lectura (redes sociales/formulário), puntos turísticos/tarjeta postal” e um “bloque 02” que abarca “historietas, pronombres personales, voseo, artículos, artículo neutro, género de los nombres, heterogénicos, contracciones y combinaciones (compilação professor 3).

No “bloque 01”, esse professor atualiza temáticas contemporâneas e culturais do Estado de Sergipe, que, certamente, ajudam o aluno a visualizar a linguagem como prática sociocultural, balizando-se nas reflexões propostas pelas OCEM (2006). Assim sendo, vejamos como esse professor trabalha com os textos disponibilizados⁷² por ele, com o alvo ao desenvolvimento da leitura.

Através da atividade de leitura do texto “¿Cómo puedo registrarme?” o professor 3 traz à discussão a temática sobre as redes sociais, que, inegavelmente, perfaz o universo dos estudantes de ensino médio, já que grande parte deles se inserem nessa geração do ciberespaço. Nessa perspectiva, o professor 3 estimula os alunos à participação ativa, uma vez que ambos (professor e alunos) discutem questionamentos sobre o texto (CERVETTI, PARDALES, DAMICO: 2001; MCLAUGHLIN, DEVOOGD: 2004 *Apud* TAKAKI: 2012; 975) relacionando-os com a presença das redes sociais em seu próprio convívio social.

Quanto ao exercício de leitura dos textos sobre os “puntos turísticos”, consideramos a pertinência do professor 3 em reforçar as relevâncias regionais do Estado de Sergipe, fato que vem a descortinar os atributos naturais dessa região. Nessa observação, entendemos que esse professor se baliza nas OCEM (2006: 149/150) ao incluir uma leitura sobre a temática do lazer, valorizando, assim, a cultura local como foco de leitura em sala de aula.

Contudo, apesar desse professor selecionar um tema transversal (LDB: 1996), observamos que ele se esqueceu de enfatizar com seus alunos possíveis comentários sobre os passeios nos Cânions de Xingó, questionando-lhes quem, possivelmente, reconhece esse patrimônio natural em nossa sociedade, estendendo à questão se o passeio nos Cânions de São Francisco é acessível ou não à população local

⁷² Os textos são “¿Cómo puedo registrarme?”, “Xingó- Cañones del Río São Francisco (Duración – 12 horas 210 km)”, “Paseos en barco por el Cañón de Xingó” e “Tarjeta Postal”. Esses textos estão em apêndice nesta dissertação.

(compreendendo os ribeirinhos e a maior parte da população de Sergipe). Porém, mesmo que esse professor não tenha realizado esses questionamentos entre professor e alunos, vimos que o educador recupera a discussão sobre os “pontos turísticos” com o objetivo de dialogar com a próxima leitura.

Assim, no texto “*Tarjeta Postal*”, o professor 3 fideliza uma relação com os textos sobre os “pontos turísticos” uma vez que ambos tratam de informações cultural e social que confere à postal. Como observado, no último texto dos “*puntos turísticos*”, esse professor orienta uma leitura que expõe qual o objetivo dos postais. E, dessa forma, através do texto “*Tarjeta Postal*” agrega quais são as características e dimensões dos postais. Como podemos ver, esse professor pretende mostrar que o propósito dessa leitura é resultado, sobretudo, da inferência quanto ao significado da função social dos postais.

Junto ao texto “*Tarjeta Postal*”, o professor 3 enriquece a discussão em sala de aula quando esmerilha um recorte da comunicação por postal virtual, isto é, através do suporte da internet, normalmente por correio eletrônico. Sendo notório, então, que esse professor capilariza a inclusão de um suporte que corresponde às novas demandas do cotidiano, e, por isso, já reconhecido por seus alunos-leitores. E, é nesse espaço virtual que o professor 3 desenvolve uma prática de leitura com postais que vão sendo publicados por seus alunos nas redes sociais (*facebook*), de acesso ao grupo de alunos do 3º ano da escola em questão.

No “*bloque 02*”, o professor 3 planeja para o desenvolvimento da leitura em E/LE atividades com imagens (tiras). Mais detalhadamente, ele apresenta um bloco de “*historietas*⁷³” de Mafalda, Gaturro, Condorito, Macanudo e Maitena, que dimensionam no “*imbricamento*” (KOCK; ELIAS: 2011; 109) entre o texto verbal e não verbal. Deste modo, ao observar o uso dessas tirinhas em sala de aula, tornou-se evidente que, a partir das falas/argumentos desses personagens, esse professor propõe discussões autênticas e/ou cotidianas ao convívio social dos alunos. Por conseguinte, nesse trabalho de leitura, que tende ao letramento crítico, o professor 3 enfatiza temas como: relação de gênero, valores de personalidade e indagações e conflitos sobre ações do dia-a-dia.

Ainda, no “*bloque 02*”, esse professor esclarece os conteúdos sistêmicos da língua espanhola. A explicação dos assuntos gramaticais ocorre a partir da compreensão de leitura nas tirinhas de Mafalda e Garfield. Os alunos, portanto, passam a identificar

⁷³ As tiras ou vinhetas estão postas, mais adiante, no item sobre as estratégias metodológicas de leitura utilizada pelos professores.

os conteúdos juntamente com a construção de sentido do texto. Essa atividade de leitura, também, envolve as práticas de letramento.

Como vemos, nas aulas desse professor há uma inter-relação entre o trabalho com “a compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos linguístico-textuais oferecidos pelos textos selecionados” (OCEM: 2006; 116) e os diversos conhecimentos de tipo social, cultural e ideológico de seu aluno. Retomando Kleiman e Moraes (1999: 95), o professor 3 transita nos conhecimentos sociocultural, textual e de base disciplinar, ou seja, as regras gramaticais.

Em síntese, através dessas observações, em sala de aula, foi possível interpretar que o professor 3 concebe a fluxo da leitura sociointeracional (KOCK; ELIAS: 2011) ou sociocultural (BAPTISTA: 2010) (TAKAKI: 2012), que em consonância com as OCEM (2006), comunga com a vertente teórico-metodológica dos estudos do letramento. É fundamental, portanto, mostra que esse professor orienta a compreensão de texto a partir da concepção de leitura como prática social, o que intensifica a construção de posicionamentos ideológicos e políticos (TAKAKI: 2012; 978)⁷⁴.

4.2.2 Estratégias Metodológicas utilizadas pelos professores

O objetivo dessa seção é analisar quais estratégias e metodologias de ensino prevalecem na prática dos três professores de E/LE. Nessa intenção, no cerne das metodologias nos respaldamos nos estudos de Leffa (1988), Abadía (2000), Gargallo (2004) e Sánchez (2009), os quais postam, com perspicácia, que na sala de aula de LE transitam uma diversidade de métodos e abordagem de ensino que diagnosticam de que maneira acontece a aula.

Durante a observação das aulas do professor 1, conferimos que o ensino e aprendizagem do E/LE está ancorado por princípios como exercícios de regras gramaticais, em que prevalece a forma sobre o conteúdo. Esse procedimento se fundamenta em atividades para o desenvolvimento da leitura, a partir dos textos “*El nuevo Papa viajaba en autobús y preparaba su propia comida*”, “*La moda de las tribus urbanas en búsqueda de la identidad entre los jóvenes*”, e nas letras das canções (*A mi manera* (II Divo), *Ni rosas ni juguetes* (Paulina Rubio), *Que me alcance la vida* (Sin

⁷⁴ Os teóricos citados são: Celce-Mucia e Olshatain (2000), Cope; Kalantzis (2000), Freire (1998), Gee (1996), Muspratt, Luke, Freebody (1997), Street (1984).

Banderas), *Mi soledad y yo* (Alejandro Sanz)). Ao ensinar a leitura sob essa ótica, o professor 1 tem como bússola o proceso de ensino e aprendizagem que aprecia princípios da metodologia de leitura e a GT.

Todavia, convém registrar que na atividade de leitura do texto sobre “*tribus urbanas*” o professor 1 não só corrobora com o componente prático no que se refere à aquisição explícita sobre a estrutura gramatical da língua, ao utilizar o texto como pretexto para estudar conjunções em E/LE, mas também exercita questionamentos sobre as noções de identidade de seu aluno-leitor. A nosso juízo, essa ação do professor 1 estimula a leitura a partir de aspectos sociais e culturais apropriados a seu aluno, fato que proporciona-lhe um lugar de interlocutor no processo de compreensão do texto. Essa prática do professor esboça um delineamento de uma aprendizagem intercultural, pois que, cada aluno passa a entender que sua identidade se constitui a partir de suas vivências sociais, culturais e históricas e que estas podem, evidentemente, opor-se à do Outro.

Por essa dinâmica no cenário metodológico do professor 1, a qual perpassa tanto por um arcabouço formal/tradicional como por uma natureza comunicativa/sócio-interativa da língua em questão, consideramos que essa flexibilidade do professor reverbera uma prática que se vê aliada à formação docente e a qual apresenta uma curvatura oscilante entre a prescrição da gramática e o imersão no processo de leitura, desde às perspectivas da interculturalidade.

Nas aulas do professor 2, presenciamos que os procedimentos de ensino e aprendizagem em E/LE trabalhados por ele são delineados por estruturas do texto que se aprendem através da prática das amostras de sons, ordem e forma, mais que por significado (cf. ABADÍA: 2000; 73). Dessa maneira, verificamos que esse professor trabalha atividades textuais com canções (*Corazón Partio, Color Esperanza, En el muelle de San Blas*) e embalagens de produtos comercializados, objetivando desenvolver habilidades de compreensão auditiva e expressão oral. Essas habilidades reduzem a oralidade a uma prática fonética, com o fito de alcançar uma eficácia na pronúncia.

No que diz respeito ao texto “*La Presunta Abuelita*”, o professor 2 fortalece o conteúdo dos elementos lexicais agrupando-os por tema dos heterossemânticos. À vista desse exercício de leitura, esse professor plasma uma metodologia de ensino do E/LE que afasta seu aluno-leitor de uma situação concreta de comunicação, isto porque aquele orienta o aluno a prestar atenção no significado das palavras desconhecidas contida no

texto, olvidando de atualizar o léxico da língua espanhola no contexto cotidiano, isto é, social e cultural de quem compartilha da interação, no caso o aluno.

Portanto, de acordo com as noções dos teóricos que foram amplamente discutidas no primeiro capítulo, reparamos que o professor 2 apresenta uma metodologia de ensino da leitura que registram conhecimentos teórico-prático da metodologia direta, de base estrutural (audiolingual) e da GT ou tradicional. Assim posto, os conteúdos propositados para leitura dos textos reúnem tanto elementos lexicais congregados por temas quanto elementos fonéticos, preterindo o eixo à abordagem comunicativa dentro da perspectiva de ensino intercultural.

Quanto ao professor 3, vemos que ele propõe uma metodologia para ensino da leitura que parte desde um planejamento nocio-funcional do E/LE até uma proposta de interculturalismo. Ao analisar as atividades encaminhadas por ele quanto aos conteúdos de ensino, visualizamos um destaque aos conhecimentos linguísticos, léxico-semânticos, funcionais, extralinguísticos (elementos visuais, como imagens, cores etc.), e culturais e sociais que anima uma comparação do mundo de seu aluno-leitor com o mundo alheio. Também, no se refere aos procedimentos práticos, comprovamos o uso de propostas de atividades que realizam os conteúdos aludidos, considerando contextos significativos.

De tal maneira, a análise em sala de aula, nos permitiu comprovar que o professor 3 utiliza a leitura de tirinhas com o objetivo de orientar seu aluno-leitor a tecer comentários sobre a diversidade de valores culturais e sociais que possam surgir durante a compreensão do texto. Ao nosso entender, o professor 3 favorece o rendimento da aprendizagem de seus alunos, isto porque promove a discussão de temas que desenvolvem a consciência da interculturalidade, uma vez que busca explorar com seus alunos um ato de ler que se explique a partir de fatores sociais, históricos e culturais como o conhecimento de mundo e as vivências tanto universais quanto individuais.

Nessa direção, é perceptível que o desenvolvimento da atividade de leitura se concretiza eficazmente no que diz respeito à exposição das ideologias e/ou argumentos tanto do professor quanto dos alunos. Contudo, ao examinar as atividades escritas sugeridas após a leitura das tirinhas, verificamos que há poucas questões que discutam de forma mais reflexiva os debates contemporâneos revelados nessas tirinhas. Então, em nossa análise, está posto que esse professor galgar seus objetivos da leitura em E/LE mediante uma perspectiva metodológica encapsulada pela abordagem comunicativa intercultural.

Ainda, nessa seção, versamos sobre a análise das estratégias de leitura utilizadas pelos professores participantes da pesquisa. Para isso, é importante retomar as exposições teóricas discutidas no capítulo dois (2) deste texto e nos pressupostos balizados pelos PCNs (1998) e OCEM (2006), no capítulo 3, com o fito de respaldar nossa análise quanto às instruções estratégicas desses professores. De tal modo, sequencialmente, expomos como esses professores realizam as tarefas de *pré-leitura*, *durante a leitura*, e *pós-leitura*, que, por conseguinte, facilitam seus alunos-leitores a alcançar a proficiência na compreensão da leitura em E/LE.

Ao elucidar as estratégias de leitura do professor 1, observamos que o trabalhar de leitura com os textos “*Argentina saluda la mano firme de Bergoglio ante la crisis de la Iglesia*” (texto auditivo) e “*El nuevo Papa viajaba en autobús y preparaba su propia comida*” (texto escrito) tem por finalidade utilizar o texto auditivo como tarefa de pré-leitura para o texto escrito. Entendemos, então, que a atividade auditiva serve para situar seus alunos sobre o tema tratado nos textos, sugerindo que estes exponham seus conhecimentos prévios sobre a eleição papal e depreendam informações a partir das imagens e falas transmitidas a partir do exercício auditivo. Posteriormente, na fase *durante a leitura*, o professor adentra no texto escrito ajudando seu aluno-leitor a reconhecer o vocabulário em E/LE dentro do contexto. Em seguida, para finalizar a atividade de leitura esse professor apresenta como tarefa de *pós-leitura* perguntas que abordam conhecimentos normativos da língua espanhola, fato que pretere a descoberta de aspectos sociais e culturais que perfazem o texto.

No texto “*La moda de las tribus urbanas en búsqueda de la identidad entre los jóvenes*”, o professor 1 sugere como atividade de *pré-leitura* uma pergunta aos alunos sobre o que significa uma “*tribu urbarna*”. Em seguida, ao desenvolver a leitura, propriamente dita, percebemos que o professor estimula seus alunos a perceberem sua identidade social e qual “*tribu urbana*” eles se agregam. Esse exercício protagônico dos alunos contribui significativamente para o desenvolvimento da leitura, pois estes demonstram realizar autonomia e compreensão frente ao texto. Na atividade de *pós-leitura* escasseia-se questões que retomam a informações implícitas no texto e tratam do posicionamento crítico e reflexivo de seus alunos sobre a temática da identidade, a qual segue a linha do debate intercultural.

Em alusão às canções, o professor 1 distribui textos impressos das canções, provavelmente, para que seus alunos possam acompanhar o áudio através da leitura. Ao iniciar a atividade com a canção “*A mi manera*”, o professor restringe-se apenas a

aprendizagem do conhecimento gramatical em E/LE, enfatizando o uso de tempos verbais (observá-los em negrito e sublinhado no corpo do texto) em detrimento dos sentidos que constam o texto ou que seus alunos possam inferir ou adensar partir de conhecimentos de mundo - social e cultural- sobre o assunto. Com as canções “*Que me alcance la vida*” e “*Mi soledad y yo*”⁷⁵ (em anexo), o professor também realça, respectivamente, os elementos sistêmicos através de atividades para preencher lacunas e fazer correções linguísticas apresentadas na letra da canção. A prioridade é a realização do conteúdo auditivo, mesmo que ausente da interpretação oral desses textos. A seguir, vemos como o professor apresenta um dos exercícios:

My Way (A Mi Manera)- Il Divo	
<p>El fin muy cerca está, lo afrontaré serenamente, Ya ves, yo he sido así, te lo diré sinceramente</p> <p>Viví la intensidad y no encontré jamás fronteras Jugué sin descansar y a mi manera</p> <p>Jamás viví un amor que para mí fuera importante Tomé solo la flor y lo mejor de cada instante</p> <p>Viajé y disfruté, no sé si más que otro cualquiera Si bien, todo eso fue a mi manera.</p> <p>Tal vez lloré, tal vez reí, Tal vez gané o tal vez perdí</p>	<p>Ahora sé que fui feliz, que si lloré también amé Y todo fue, puedo decir, I did it my way.</p> <p>Quizás también dudé cuando mejor me divertía Quizás yo desprecié aquello que no comprendía Hoy sé que infierno fui y que afronté ser como era Y así logré seguir, a mi manera.</p> <p>Porque ya sabrás que el hombre al fin Conocerás por su vivir</p> <p>No hay porque hablar, ni que decir, Ni recordar, ni hay que fingir Puedo llegar hasta el final, I did it my way</p>

Fonte: material (gênero textual) utilizado pelo professor 1.

Quanto à canção “*Ni Rosas Ni Juguetes*”, o professor 1 mais um a vez solicita que seus alunos escutem a música, acompanhando-a por meio da leitura do texto impresso. Porém, nessa canção observamos a prática da leitura em voz alta, compartilhada entre alunos e professor, diferentemente das atividades realizadas com as demais canções.

Na interpretação das estratégias para essa canção, notamos que na *pré-leitura*, o professor não explora o título do texto para que o aluno possa ir inferindo qual o tratamento dispensado à canção. Na *leitura*, o professor mostra o interesse em pensar no sentido da mensagem que a letra da canção propõe, mas os alunos não contribuem com a compreensão do que se ouve e/ou lê.

⁷⁵Não analisamos o trabalho com essas canções no corpo do texto porque o professor 1 apresenta as canções em formatação em PowerPoint, o que dificulta inserirmos as canções no presente texto de dissertação no formato em que se encontra. Por isso, encontram-se em apêndice.

Quanto à *pós-leitura*, observamos a presença de exercícios de identificação da análise estrutural do texto, e a ausência da leitura intercultural, que, nessa canção, fomenta à reflexão sobre a atitude da mulher contemporânea diante da traição e do que pensam os alunos diante desse ato, isto é, elementos que podem cristalizar uma posição crítica no ato da leitura. Vejamos a seguir mais um texto utilizado pelo professor:

Ni Rosas Ni Juguetes- Paulina Rubio

Comprar un boleto hasta la luna cuesta
para que me ganes no alcanza una
apuesta
más me vale que a mí no me quieras
convencer

Con esa carita de galán de feria
con esas promesas que parecen serias
no te hagas el sordo.... **Escúchame!**

Este corazón ya **vine** y **fue** de vuelta
el que se hace el vivo sale por la puerta
ya no me dediques serenatas de balcón

Yo no pasaría una noche contigo
que te quede claro si no has entendido
le **cambié** la letra a tu canción

Te puedes ir no me importa tu billete
no hay rosas ni juguetes que paguen
por mi amor
Te puedes ir a china en un cohete ve
y búscate una tonta, que te haga el
favor

Ya no queda nadie se **acabó** la fiesta
deja de fumar que el humo me molesta
eres la manzana que no quiero morder

No me digas que pretendes ser mi
amante
yo no necesito ningún vigilante
para ti yo soy mucha mujer

Fonte: material (gênero textual) utilizado pelo professor 1.

Quanto às estratégias de leitura trabalhadas pelo professor 2, percebemos que com o texto “*La Presunta Abuelita*” a prática de *pré-leitura* concentra-se na pergunta sobre o significado do título do texto. Ao iniciar a *etapa de leitura*, esse professor pede aos alunos que tentem inferir o vocabulário apresentado no texto, mostrando-lhes o quanto o léxico facilitará a compreensão sobre o lido. Também, durante essa etapa, observamos que o professor questiona seus alunos se é admissível fazer um *link* ou resgate a algum texto que já envolveu seu itinerário de leitura. Essa visão revela o acesso ao conhecimento de mundo dos alunos. Nesse viés, inferência lexical e construção de sentido passam a nortear os conhecimentos ativados durante essa etapa.

Como podemos observar, é nessa dimensão de conhecimentos que o professor anima seus alunos ao ato de ler. Mas, embora haja entusiasmo, também podemos

salientar que o professor sente dificuldade de ensinar seus alunos a construir/descortinar o sentido que está explícito e implícito no texto. De acordo com nossa inferência, esse desafio do professor se baliza em duas razões influentes, as quais interferem na atividade de leitura. A primeira delas refere-se ao excesso de alunos (por volta de 50 estudantes) em uma sala de aula, limitando o controle do professor em prosseguir com o bom desenvolvimento da leitura, isto quer dizer, ensinar a ler de forma proficiente. A segunda razão reportar-se quanto ao exagero de palavras heterossemânticas no texto, o que, certamente, bloqueia o aluno lançar-se à leitura, pois, o texto se expõe somente como pretexto para explicar o léxico em E/LE.

Ao chegar à *pós-leitura*, há de notar a ausência de atividades que mobilizem um aprimoramento da consciência crítica, vinculando-as ao contexto social e cultural no qual se inserem os alunos. Escasseiam-se, segundo DONNINI (2011), a busca por informações dentro/fora do texto que possam dialogar com outros gêneros textuais. Nessa perspectiva, no exemplo do texto “*La Presunta Abuelita*”, o professor 2 pode alinhar uma tarefa de *pós-leitura* através de questões que retomem os ficcionais contos infantis, trabalhando com o imaginário dos adolescentes com a finalidade de identificar como eles enxergam os contos desde seu universo cultural.

Quanto à tarefa de leitura com as embalagens de produtos comercializados, o professor 1 ultrapassa a etapa de *pré-leitura*, a de identificar elementos que auxiliem na intervenção sobre o que será lido, e adentra de imediato na leitura das embalagens. Nessa fase, de leitura, percebemos que esse professor explora o conhecimento do léxico a partir de uma aproximação do significado ao contexto em que o vocabulário está sendo utilizado (KLEIMAN: 1998). Após a leitura, o professor norteia, como *pós-leitura*, que os alunos criem um produto que ofereça adequação ao espaço de sala de aula. Portanto, em nossa interpretação, em alicerce aos fundamentos teóricos apresentados no capítulo 2, o professor 1 elabora estratégias para leitura em E/LE que tendem a potencializar as inferências cognitivas frente às metacognitivas.

No que tange às estratégias de leitura usadas pelo professor 3, consideramos somente algumas das atividades executada por ele, não necessitando analisar todas, uma vez que houve muitas semelhanças quanto aos procedimentos estratégicos realizados nos exercícios de leitura feito em sala de aula. Para tanto, selecionamos cinco textos, registrando tanto a comunicação impressa quanto a digital por meio do “discurso eletrônico” (MARCUSCHI: 2008; 200).

Nos textos sobre os pontos turísticos⁷⁶, identificado por três textos, as estratégias para leitura se efetivam da seguinte maneira: a *pré-leitura*, o professor 3 se olvida de realizá-la nos textos 1 e 2. Já no texto 3, “*Tarjeta Postal*”, ele ajuda seu aluno a compreender qual o conteúdo e a função de uma postal, sugerindo questões tais como: para que serve uma postal?, e se os alunos já emitirão ou receberão alguma postal. Amparando-nos em Girotto e Souza (2010), o professor 3 inicia o amadurecimento na compreensão da leitura de seu aluno.

Na etapa seguinte, esse professor estimula os alunos a acompanharem a leitura valorizando a inferência do léxico no contexto. No texto 3, o professor é enfático quanto ao comentário sobre a função social do postal e ajuda os alunos a refletir sobre os efeitos da contemporaneidade ao originar a comunicação via postal virtual.

Posteriormente, na fase de *pós-leitura*, o professor se detém nos textos 1 e 2 com o fito de apresentar aspectos que vai desde a intenção dos textos até a análise do suporte textual que se inscreve neles. Entre as questões propostas pelo professor, também, observamos a presença de uma atividade de inversão E/LE para P/LM enveredando pelo desenvolvimento linguístico.

Em uma terceira atividade de *pós-leitura*, o professor investe no conhecimento de mundo do aluno (ver atividades em apêndice), abrindo espaço para examinar sobre as dimensões do cartão postal, as quais se encontra no texto 3. Após essa tarefa, o professor propõe que os alunos busquem postais (via internet) de países hispano-americanos e que comentem sobre os postais a partir da publicação na página do *facebook* compartilhada por todos da turma. Nessa tarefa de *pós-leitura*, o professor articula a função intercultural da língua e reconhece a cabível presença da internet no cotidiano de seus alunos.

Com o texto “*¿cómo puedo registrarme?*” verificamos que mais uma vez o professor 3 recupera a atividade da leitura envolvendo tanto o texto escrito (nos referimos ao papel) quanto o virtual, postado na comunidade de *facebook* constituída pelos alunos do 3^a ano do ensino médio. Nessa perspectiva, o professor examina a *pré-leitura* através da pergunta preliminar: Quem não tem *facebook*? Dessa forma, ajuda o aluno a partir das práticas cotidianas acessadas pela linguagem digital.

Na etapa de *durante a leitura*, o professor promove uma reflexão a partir de outro questionamento sobre se quem expõe, é a rede social ou você (no caso, o aluno).

⁷⁶ Texto 1: Xingó – Cañones del Río São Francisco (Duración – 12 horas 210 Km), Texto 2: Paseo en barco por el Cañón de Xingó, Texto 3: Tarjeta Postal. Em apêndice nesta dissertação.

E, assim, observamos que os alunos vão argumentando várias causas dessa “autodivulgação” afirmando que a rede social (*facebook*) pode ser vista como um escape para suprir a carência social ou afetiva e por isso os cadastrados na rede se tornam reféns da publicação de fotos, atualização de status, entre outras informações que possam ser postadas no espaço virtual.

Com essa atividade desempenhada pelo professor 3, é perceptível que o aluno adentra a um debate que faz parte de seu contexto cultural e social, facilitando, certamente, o desempenho da compreensão da leitura em E/LE. Para interpretar essa atividade de leitura, observamos que o professor se respalda com mais perspicácia nas OCEM (2006) que nos PCNs (1998) uma vez que não restringe a leitura somente à integração de informações, estabelecimentos de elos coesivos e estratégias de inferências (PCNs: 1998; 92), mas também perfaz uma visão sociocultural, resultando em benefícios desde o âmbito humano e pedagógico (OCEM: 2006; 109).

Na *pós-leitura*, o professor 3 explora atividades que perfazem as situações cotidianas de seus alunos. Como notamos, as questões têm por objetivo: a) gerar uma reflexão sobre as necessidades de registrar-se ou não em uma rede social, b) dar exemplos para vincular-se a uma rede e questionar a função social desse vínculo, e, por fim, c) rever como são postos os dados para publicar-se no facebook. Assim, ao realizar a *pós-leitura*, o professor 3 contribui com o raciocínio indutivo, isto é, necessário para a predição baseada no conhecimento de mundo e das condições sociais em que se vive (KLEIMAN: 1999; 126).

Quanto ao exercício de leitura a partir da tira de Macanudo⁷⁷, o professor 3 orienta como *pré-leitura* a observação da linguagem multimodal que, segundo Takaki (2012: 973), caracteriza-se pela inclusão de formas verbais e não verbais num único texto. Por esse intento, o professor sugere que nessa etapa seus alunos pensem sobre a relação existente entre os tons pastel e o local sombrio em que ocorre a linguagem verbal. Para Santos (2011:15), essa prática se define como a previsão do conteúdo de um texto antes de sua leitura.

Abaixo, observemos a tira utilizada pelo professor 3:

⁷⁷ Ampliamos essa análise para as demais tiras, que fazem parte do Bloque 2 ponto 10. Historietas (Mafalda/Gaturro/Condorito/Macanudo/Maitena). Como posto, as tiras estão em apêndice ao texto de dissertação.



Fonte: material (gênero textual) utilizado pelo professor 3.

Após a pré-leitura, portanto, quanto ao lugar visual encontrado no texto, o professor 3 adentra na etapa de *durante a leitura* através do exercício de compreensão da linguagem verbal. Nesse momento, esse professor propõe um espaço de discussão no que se refere às tentativas e riscos que nos advém cotidianamente e também às conquistas quando arriscamos em uma atitude. Depreendemos que essa atividade se interpreta como estratégias metacognitivas (Brown *Apud* KATO: 2007) em que o professor ensina o aluno a sentir-se representado e participante no processo de compreensão da leitura, sem que haja o apagamento das práticas cotidianas do aluno.

Na dinâmica da *pós-leitura*, o professor 3 explora do aluno a explicação do texto lido e avalia se ele galgou a compreensão do sentido que se pode inferir da leitura. Nessa visão, a atividade não tem um fim já que o aluno vai tecer um novo posicionamento sobre os significados que foram compartilhados entre os alunos e o professor.

Na atividade com a tira de Mafalda, notamos que o professor 3 orienta a tarefa de *pré-leitura* a partir da análise do texto não-verbal (KOCK; ELIAS: 2011; 109). Assim, o professor 3 considera importante observar o comportamento na expressão facial de Mafalda frente ao tratamento dado à mãe (tira abaixo). Para ele, essa atividade indica as primeiras sinalizações que o aluno-leitor é orientado a iniciar na/ para a produção de sentido (KOCK; ELIAS: 2011; 22).

Apresentamos, a seguir, a tira de Mafalda trabalhada pelo professor 3:



Fonte: material (gênero textual) utilizado pelo professor 3.

A partir dessa tira, o professor 3 realiza a etapa posterior, ou seja a de leitura, interrogando seus alunos sobre o porquê “ ¿madre e hija están peleando? (fala do professor 3). Ao verificar essa atividade, nos deparamos tanto com a adequação ao recurso das hipóteses (GIROTTO; SOUZA: 2010) que o aluno desempenha para compreender o texto como com a ampliação da autonomia que ele vai sendo assumida durante o desenvolvimento da leitura. Nessa medida, o professor 3 demonstra ao aluno que o encontro entre o conteúdo do texto e a bagagem cultural e social desse aluno, enquanto leitor, é regulada pela intenção com que se lê o texto (KOCK; ELIAS: 2011; 21).

Na interpretação da tira que se segue, o professor 3 propõe que, como estratégia de *pré-leitura*, o aluno observe de que lugar Mafalda fala e o que ela faz no momento. Isto é, ele investe na perspectiva espacial e temporal em que as personagens do texto se encontram. Em nossa análise, conforme Girotto e Souza (2010), esse professor norteia tarefas como ensinar o aluno a prestar atenção em aspectos do texto e a exporem o conhecimento sobre o tema.



Fonte: material (gênero textual) utilizado pelo professor 3.

Para o procedimento de *durante a leitura* dessa tirinha, há que notar que o professor 3 tece como objetivos de leitura a saliência dos conhecimentos linguísticos em

língua espanhola em detrimento da reflexão para uma leitura sociocultural⁷⁸, que para os PCNs (1998) equivale a projeção dos conhecimentos de mundo do aluno. Quanto aos elementos sistêmicos do texto nos toca observar que o professor ao realizar essa etapa de leitura se detém no conteúdo sobre os pronomes pessoais e se olvida de contextualizar o sentido do vocabulário “manga”, na expressão: ¡Qué manga de ingênuos!

Nesse entendimento, o professor efetiva como estratégia de *pós-leitura* tanto a proposta de exercícios que norteiam a aprendizagem dos pronomes pessoais (em anexo: Bloque 2, item 11), como também planeja, ainda que de maneira acanhada, uma atividade que movimente a reflexão dos alunos quanto às consequências do fazer pedagógico-didático exposto pela personagem-professora da tirinha. Sem dúvida, essa estratégia se volta à leitura de mundo (FREIRE: 1996) dos alunos, uma vez que eles começam a apontar suas reações sobre o texto.

Ainda, no que concerne à *pós-leitura*, nos toca notar o enfraquecimento do debate quanto à temática dos valores de confiança do ser humano. Para tanto, sentimos falta que o professor retomasse a expressão ¡Qué manga de ingênuos! e incentivasse os alunos a pensar sobre como se vê o comportamento ingênuo e a confiança frente à sociedade atual. Levando-os a extrapolar a leitura, uma vez que passa a envolvê-los em seus contextos socioculturais (OCEM: 2006) fato que vem a repercutir na formação crítica (PCNs: 1998).

4.2.3 Tipos e Gêneros Textuais utilizados pelos professores

Neste último subitem do capítulo apresentado, vamos expor quais são os aportes textuais utilizados pelos professores – federal, estadual e particular – envolvidos na pesquisa. Ao analisar esse objetivo, intencionamos, também, sinalizar como esses professores trabalham com a diversidade de gêneros e tipos de textos para auxiliar o desempenho da leitura.

Durante as aulas, podemos constatar que o professor 1, frequentemente, faz uso de atividades com textos extraídos do suporte da internet (MARCUSCHI: 2008). Partindo desse suporte, esse professor seleciona o formato de gênero vídeo do YouTube “*Alimentación Saludable*” que se caracteriza enquanto modo textual

⁷⁸ Essa leitura é prevista pelas OCEM-LEs (2006) e remete ao estudo sobre a metodologia comunicativa de ensino e aprendizagem intercultural.

argumentativo (ADAM *Apud* BRANDÃO: 2000). Em nossa interpretação, o professor 1 consegue um resultado positivo através do trabalho com esse gênero porque favorece a percepção de como o texto ajuda a acessar as diferenças culturais e sociais no âmbito dos hábitos alimentícios entre brasileiros e espanhóis (MEURER: 2000).

No que condiz ao uso do suporte jornal “El País”, observamos a realização do gênero notícias no qual opera a composição textual argumentativa. De tal maneira, esse gênero é apresentado pelo professor 1 por meio sonoro. Ao discutir sobre esse gênero, identificamos que o professor contribui com a circulação de textos cotidianos e atuais que estimulam seu aluno a relacionar seu conhecimento sobre o assunto com o contexto do autor e com toda a multi-hiper-modalidade da linguagem (TAKAKI: 2012; 980).

Além desses gêneros do texto utilizado pelo professor 1 visualizamos, também, o uso com gêneros canção e tirinha, os quais, cabe ressaltar, foram resgatados via tecnologia. Quanto às canções, observamos que o professor 1 mescla a modalidade oral com a escrita que, conforme aponta Marcuschi (2008: 192), significa apresentar a concepção oral através do meio gráfico. Trata-se, portanto, de correlacionar esse gênero textual com a oralidade e a escrita. Todavia, também, é importante notar que o texto se apresenta por meio sonoro.

Portanto, inferimos que certamente o professor 1 registra que há um melhor desempenho da compreensão do texto tanto oral quanto escrito ao se balizar em gêneros textuais encontrados no espaço tecnológico, visto que introduz o aluno no universo contemporâneo no qual ele se insere.

Quanto aos aportes de texto utilizados pelo professor 2, notamos a presença do suporte embalagens (MARCUSCHI: 2008; 183), e dos gêneros do texto contos e canções. Na atividade com as embalagens, o professor 2 pode mostrar aos alunos que coexistem vários gêneros, como é o caso de receitas caseiras, atestado de validade e fabricação, manual de instrução, entre outros. Com o conto (“*La Presunta Abuelita*”), esse professor informa aos alunos que o texto assume uma sequência narrativa, porém não lhes demonstra a função dessa materialidade linguística (ADAM *Apud* BRANDÃO: 2000). Já com as canções, reconhecidas como gênero textual híbrido porque se diluem as barreiras entre a linguagem verbal e musical, isto é, a não-verbal, o professor as refuta como evento comunicativo envolto por questões socioculturais que são visualizadas entre o texto (autor), o aluno (que lê e escuta) e suas intervenções ideológicas, e se baliza em uma compreensão desse gênero textual aproximando-o a uma atividade linear.

No que se refere aos tipos e gêneros textuais de uso do professor 3, a observação nos admite mirar a evidência de gêneros como tirinhas e postais impressos. Além desse exercício, o professor destaca um novo meio tecnológico que dar suporte às atividades com os gêneros anteriormente descritos. Sendo esse meio: o *facebook*. Por esse suporte, entendido como comunidade de rede social, o professor e os alunos criam um grupo social para a turma em questão, que tem por finalidade publicar as atividades com os textos em E/LE. Tais textos passam a ser comentados/discutidos em ambiente de sala de aula presencial, mas também em aula virtual. Isto nos remete à fala de Marcuschi (2003) quando aponta que os gêneros podem proliferar-se dentro das TIC's. Por isso, afirmamos que quando tais gêneros são acessados no espaço eletrônico, de fato, se amplia mais ainda a ação comunicativa interpessoal, visto que vai além das paredes da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para esta reflexão final, reafirmamos⁷⁹ o cabível alicerce que obtivemos dos pressupostos teórico-prático da LA e da Educação, os quais se fazem presentes nesta dissertação, com o objetivo de tecer um novo olhar sobre o ensino da leitura em E/LE no espaço escolar, mais propriamente em sala de aula.

Para tanto, debruçamo-nos em objetivos específicos que ajudaram a trazer resultados tanto das concepções e estratégias metodológicas de leitura quanto dos tipos e gêneros textuais que os professores de E/LE utilizam para o desenvolvimento da leitura na língua em questão, principalmente, levando em consideração os novos trajetos de leitura delineados na contemporaneidade.

Nesse fito, salientamos que ao finalizar esta dissertação, não intencionamos mostrar um fim para os contornos de ensino da leitura, pois, certamente, há muito que se pesquisar sobre as questões que foram colocadas à investigação. No entanto, cabe-nos revelar a análise e interpretação dos resultados que se constituem significativos para formação de professores de E/LE, para escola e, por certo, para a sociedade. Sendo fundamental sinalizar que a inferência desses resultados se completa por interferências sociais e culturais que repercutem nas práticas de leitura em E/LE em sala de aula.

Registramos neste trabalho que as concepções de leitura utilizadas pelos professores federal e estadual demonstraram ainda favorecer traços tanto do modelo ascendente quanto do descendente, o que refuta as práticas de letramento crítico proposto pelas OCEM (2006). Já o professor do serviço particular confirma que a noção de leitura se concebe como sociocultural, mostrando-se transitar pela perspectiva das práticas de letramento.

Quanto às metodologias de ensino para a leitura em E/LE, nossa análise apontou que, de acordo com os pressupostos teóricos mencionados nos capítulos 1 e 4, os professores não definem uma metodologia específica para o desenvolvimento da leitura, mas sim perpassam pela GT, a ML, a audiolingual e a comunicativa intercultural. Haja vista, salientou-se que o professor federal agrega mais notadamente

⁷⁹ O propósito é construir um relato conforme a percepção, enquanto pesquisadora dos “resultados” da pesquisa. Entendemos a análise interpretativista como provisória e parcial, em virtude da impossibilidade de compreender e cristalizar a realidade sala de aula, em que povoa professor-aluno, em uma intensidade tão dinâmica e de difícil acesso a completudes. Também salientamos que as teorias estão em processo de formação, fato que reverbera em posicionamentos de ideias que vão formando-se paulatinamente. Por isso, como fruto desse processo, ousamos acudir a um cenário ideológico, a fim de tornar-nos participante do debate de ideias que amplia novos olhares sobre o tema aqui posto.

procedimentos de GT e ML, o professor estadual sinaliza mais características da audiolingual, e o professor da escola particular consolida-se dentro de uma perspectiva intercultural.

Com relação às estratégias de leitura em E/LE, conferimos que os professores estadual e federal sentem dificuldade de engajar atividades de pré-leitura e pós-leitura (cf. SOLÉ: 1998), conforme verificada nos PCNs (1998) e nos fundamentos apresentados no capítulo 2. Enquanto o professor da escola particular evidencia conceber-se mais apto a desempenhar as três etapas de leitura em consonância aos PCNs (1998).

Já na realização da etapa “durante a leitura” (SOLÉ: 1998), pudemos constatar que é a mais concreta e relevante para esses professores, porém, ainda, notamos certa timidez dos docentes 1 e 2 em avançar nas reflexões e debate de temas sociais e culturais favoráveis à aflorar a consciência crítica dos alunos. Já o professor 3 distancia-se desse sombreamento da leitura como sendo a ocultação do histórico de letramento do aluno (SILVA; ARAÚJO: 2012) e controla estratégias que implicam adensar tanto os conhecimentos linguísticos quanto os socioculturais.

Na interpretação das estratégias para leitura em E/LE tivemos a oportunidade de inferir que os professores se interessam em destacar o trabalho com atividades de contextualização das palavras no texto – a questão da inferência lexical - ajudando os alunos a atingir um contexto de reflexão em que se possa ampliar a voz expressa pela formação societal (SILVA; ARAÚJO: 2012) destes. Nessa visão, não pretendemos preferir a profícua estratégia de compreensão do vocabulário, pois que esta ajuda a angariar o sentido que consta no texto, no entanto, convém sinalizar, esteve claro que a prática dos professores, ainda, realiza-se em estágio muito transitório quanto a um ensino e aprendizagem que enobreça os caminhos da interculturalidade (OCEM: 2006).

No que concerne aos aportes textuais, vale comentar que os professores não utilizam o suporte do livro didático para o ensino da leitura E/LE, pois, tanto na análise do questionário quanto nos momentos da observação em sala de aula constatamos que os aportes de texto utilizado por eles foram extraídos do suporte da internet (TAKAKI: 2012).

Por esse serviço, também, tornou-se inegável que os professores 1 e 3 têm disponíveis recursos tecnológicos no ambiente de sala de aula que auxiliam seus alunos a conhecer os gêneros que estão imersos no mundo virtual. Gêneros textuais adequados à compreensão da leitura, isto é, postais, tirinhas, reportagem jornalísticas que foram

trabalhados junto à tela do computador. Contudo, quanto ao professor 2, de fato, deparamo-nos com o uso de aportes textuais que se congelavam no papel impresso quando deveriam estar transitando no espaço digital, não fornecendo a seus alunos o acesso ao território eletrônico em sala de sala.

A partir dessas diferenças, não foi difícil sinalizar que a nossa crítica adveio das cabíveis ofensas feitas às escolas públicas, pois, conjecturamos que a dificuldade do professor do serviço estadual em trabalhar os aportes textuais para leitura através das novas TICs procedesse da ausência de recursos didáticos disponibilizados pelas escolas públicas que, ofensivamente, anulam o lugar do “discurso eletrônico”, conforme aquiesce Marcuschi (2008).

Inegavelmente, ainda quanto aos aportes textuais, percebemos que os professores utilizaram gêneros e tipos textuais que beneficiam não só o desempenho da compreensão escrita em E/LE, mas também da compreensão oral. Por conseguinte, quanto à relevância dos aportes para o ensino da leitura, aguçamos que os professores trabalharam com gêneros mais cotidianos da realidade social e cultural de seus alunos. Todavia, gostaríamos de reforçar a necessidade dos professores de E/LE irem além das sugestões de gêneros apresentadas pelos PCNs (1998) que, infelizmente, limita o espaço tão dinâmico e social em que se constituem os gêneros.

Felizmente, galgamos resultados significativos quanto aos objetivos que desejamos questionar. Com efeito, o problema da pesquisa passou a ser solucionado porque averiguamos que os professores exercitaram atividades de leitura que compreendiam um movimento pendular, isto quer dizer, transitavam entre a perspectiva tradicionalista e a sociocultural. Por esse panorama, empenhamos que os professores, continuamente, possam despertar um olhar cada vez mais aguçado a sua prática pedagógica, em direção as formas de conceber o conhecimento e o aprendizado da leitura em E/LE, em conformidade com as demandas da sociedade contemporânea.

Na tentativa de “responder⁸⁰” ao problema pesquisado, inferimos que a hipótese subjacente à problemática pode confirmar-se com base nas reflexões e conhecimentos originados durante o processo de formação desses docentes. Contudo, seguramente, não podemos adentrar com tanta acuidade nos aspectos de formação de professores de E/LE, pois, nesta pesquisa, nosso objetivo não foi ampliar os

⁸⁰ Frisamos que a resposta ao problema motivador desta pesquisa está vinculada a uma hipótese, que sugiro como talvez a mais plausível para o amadurecimento deste tema que se indaga em muitas discussões por teóricos e professores de LEs no ensino básico.

conhecimentos sobre a construção do letramento docente, mas sim refletir, mais particularmente, quanto aos procedimentos de ensino da leitura E/LE. Por assim dizer, ponderamos como interessante penetrar nos itinerários e implicações da/na formação de professores de LEs, trazendo-os à tona como assunto que se poderá amadurecer em um porvir.

Portanto, com esta pesquisa reconheço que ensinar leitura em E/LE é uma tarefa árdua para os professores de espanhol, pois o êxito nesse ensino não só depende do “dever” do professor, mas também da participação ativa dos alunos e da estrutura do ambiente escolar, isto é, do espaço de sala de aula. Por essa visão, entendemos que para um bom desempenho da compreensão da leitura em E/LE faz-se necessário que os professores ajudem seus alunos a se tornarem mais participativos e críticos, enfatizando-lhes que a leitura é uma construção sociocultural de sentidos, como também não se desestimulem diante da falta de estrutura do universo escolar (aqui, a menção é a escola estadual), mas sim lutem por um espaço adequado para a condução de seu fazer didático-pedagógico.

REFERÊNCIAS

ABADÍA, Pilar Melero. Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2000.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: **Ler e compreender: estratégias de leitura**. SOUZA, Renata Junqueira [et. al.] Campinas, SP, Mercado das Letras, 2010. p. 13 – 44.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: **Coleção Explorando o Ensino Espanhol: ensino médio**. Coordenação: Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Vol. 16 p. 119-137.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso: problemática e definição. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 6ª ed. p. 261 - 269.

BRANDÃO, Helena H. Negamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17 - 45.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Gêneros do discurso e as formas de textualização. In: SANTANA NETO, João Antônio, MACÊDO, Joselice e ROCHA, Maria José. **Discursos em análise**. Salvador: UCSal, 2003. p. 35 - 51.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. **Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no Diário Oficial da União, nº151, em 08 de agosto de 2005, Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC Secretaria de Educação Básica, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: língua estrangeira moderna. Parte 2: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000, p. 147- 153.

_____. **Orientações Curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimentos de Línguas Estrangeiras.** Vol. 1, Brasília: Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006a. págs: 84- 124.

_____. **Orientações Curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimentos de Espanhol.** Vol. 1, Brasília: Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006b. p. 125 -164.

CINTRA, Anna Maria Marques. Leitura: um olhar sobre a prática. In: LUNA, José Marcelo Freitas de (org.) **Educação e Linguística: ensino de línguas.** Itajaí: Univali, 2007. p. 75- 90.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** trad: Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras.** 2012, RBLA, Belo Horizonte. v. 12 nº 4. p. 911 - 932.

DELL' ISOLA, Regina Lúcia Péret. **O sentido das palavras na interação leitor ↔ texto.** Belo Horizonte, Ed. Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de língua inglesa: algumas questões de ensino.** São Paulo: Cengage Learning, 2011. (Coleção ideias em ação). p. 60 - 67.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 14 - 34.

FERNÁNDEZ, G.E. Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera. In: Cristiano Silva de Barros; Elzimar Goettenauer de Marins Costa. (Org.). **Coleção Explorando o Ensino - Espanhol.**

Brasília: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Básica, 2010, v. 16, p. 69 - 84.

FERNÁNDEZ, Sonia Inez G. Ensinar/Aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. In: SEDYCIAS, João (org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 97 - 128.

FIORIN, José Luiz. Leitura e Dialogismo. In: ZILBERMAN, Regina RÖSING, Tânia M. K. (organizadoras). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. Editora Global, 2009 p. 40-77.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Arco Libros, 2004.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. **Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA, Renata Junqueira [et. al.] **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2010.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 (Texto e linguagem).

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas – São Paulo: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6ª. ed. Campinas, São Paulo, Pontes, 1998.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silva E. **Leitura e Interdisciplinaridade**. Ed. Mercado de Letras, 1999.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3ª ed, São Paulo: Contexto, 2011.

KULIKOWSKI, María Zulma M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, João (org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo, Parábola, 2005. p. 45 a 52.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H, I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 211-236.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7ª ed. 3ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros discursivos & oralidade e escrita: o texto como objeto de ensino na base de gêneros.** (Mimeo) UFPe, outubro de 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. In: **Revista DCLV – Língua, Linguística & Literatura**, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo. Parábola, 2008. (Educação Linguística).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: NÓBREGA, Maria José. **Curso Produção de texto: retextualização e autoria.** 2009. p. 1 a 12.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19º ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. – (Coleção Primeiros Passos, 74).

MELO, José Marques. Comunicação Social: da leitura à leitura crítica. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Theodoro Ezequiel da (organizadoras). **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares.** São Paulo: Ed. Ática, 2002. p. 100-107.

MEURER, José Luiz. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota e Tomitch, Leda Maria Braga. **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn.** Florianópolis: Insular, 2000. p. 149 - 166.

MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros. In: MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Desirée. **Gêneros Textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 17 – 29.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas – São Paulo; Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber. A teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

OLIVEIRA, Renilson Santos. **Ensino e Aprendizagem do Francês língua estrangeira no Estado de Sergipe**: realidade e perspectivas. Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação de Pós- Graduação em Letras da Universidade de São Paulo, USP: 2002.

OSAKABE, Haqira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: AGUIAR, Vera Teixeira [e outros] Org. Regina Zilberman. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988. (Novas perspectivas, 1). p. 147-152.

PARAQUETT, Márcia. **As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil**. In: Primera Revista Electrónica de los Hispanistas de Brasil, n. 35; p. 37 - 38 [Internet] <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo.287tm> Editora: Suely Reis Pinheiro.

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. In: **Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos**, n. 38, p. 123 - 137, 2009.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PIETRARÓIA, Cristina Casadei. Ainda há lugar para o francês instrumental no século XXI? In: DAHLET, Jérémie Brown (coord.) **Ciências da Linguagem e didática das línguas**. São Paulo, FOPESP, 2011. p. 339-350.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149 - 168

SÁNCHEZ, Aquilino. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A, 2009.

SÁNCHEZ, Aquilino. **Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2004.

SANTOS, Vivaldo Paulo dos. **Interdisciplinaridade na sala de aula**. São Paulo: Loyola, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21 - 38.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71 a 91.

SILVA, Elizabeth Maria da. ARAÚJO, Denise Lima de. **Letramento um fenômeno plural**. 2012, RBLA, Belo Horizonte. Vol. 12 nº 4. p. 681 - 698.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos** psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Theodoro Ezequiel da. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina RÖSING, Tânia M. K. (organizadoras). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. Ed. Global: São Paulo, 2009. p. 187-198.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Theodoro Ezequiel da (organizadoras). **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ed. Ática, 2002. p. 17-30.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5 -17, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. trad. Claudia Schilling, 6ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental**. 2012, RBLA, Belo Horizonte. Vol.12 nº 4. p. 971 a 996.

TOMITCH, Leda Maria Braga. Aquisição da leitura em língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo, Parábola, 2009. p. 191- 201.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Theodoro Ezequiel da. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Theodoro Ezequiel da (organizadoras). **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ed. Ática, 2002. p. 111-116.

ZILBERMAN, Regina RÖSING, Tânia M. K. Leitura na Escola: a missão. In: ZILBERMAN, Regina RÖSING, Tânia M. K. (organizadoras). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. Ed.Global, São Paulo, 2009 p. 13-39.

ANEXOS

ANEXO 1. MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ORIENTADOR: Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana

MESTRANDA: Neila Nazaré Coêlho de Souza Menezes

Prezado (a) professor (a),

este questionário é um instrumento de coleta de dados para pesquisa de dissertação de Mestrado em Letras – NPGL- UFS da mestranda Neila Nazaré Coêlho de Souza Menezes. A pesquisa visa compreender o ensino da leitura em sala de aula de E/LE de três instituições educacionais de excelência, a partir de setores de ordem federal, estadual e particular da cidade de Aracaju, Sergipe. Nosso objetivo é discutir quais são as concepções, estratégias e uso de tipos e gêneros textuais dos professores de E/LE. Por isso, solicitamos que responda o questionário da forma mais completa possível e fiel à sua atuação quanto à atividade de leitura E/LE em *locus* sala de aula. Ressaltamos que este questionário não realiza um trabalho avaliativo, mas sim de verificação dos fatos. Também, garantimos que as informações aqui prestadas têm caráter sigiloso.

Identificação	
Informante:	
Instituição Educacional em que leciona:	

TEMA 1: Perfil Social e Acadêmico.

1.1 Faixa Etária: () 20 a 27 () 28 a 32 () 33 a 40 () Acima dos 40 anos.

1.2 Local de nascimento (cidade): _____.

1.3 Local onde reside: _____.

- 1.4 Leciono a: () menos de 1 ano.
 () 1 a 2 anos.
 () 3 a 5 anos.
 () mais de 5 anos.

1.5 Em que Universidade ou Faculdade concluiu a graduação?

1.6 Cursa ou concluiu atividades de formação continuada, tipo especializações de *lato sensu* ou *stricto sensu*? Onde?

TEMA 2: Concepções de Leitura em Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE).

2.1 Como você define o ensino da leitura em E/LE? (Assinale com X as alternativas que considere **mais relevantes**).

- a. () reconhecimento de elementos gramaticais que compõem o texto.
- b. () decodificação das palavras apresentadas no texto.
- c. () foco no autor e não nas experiências e conhecimentos do leitor.
- d. () fatiamento das informações contidas no texto.
- e. () compreensão do vocabulário através do contexto.
- f. () compreensão do texto através dos mecanismos da oralização.
- g. () estímulo à produção de hipóteses a partir de conhecimentos pessoais em conjunto com pistas conceituais (informações textuais) armazenadas na memória do leitor.
- h. () fluxo de informação entre o leitor e o texto.
- i. () fluxo de informação entre o autor-texto-leitor.
- j. () sintonia entre o universo linguístico, social e cultural do leitor e autor.
- k. () processo de compreensão de texto relacionando ao contexto no qual se inserem o material selecionado e os sujeitos envolvidos.
- l. Outra definição: _____.

2.2 Em sua opinião, o que é ler em E/LE?

TEMA 3: Procedimentos Metodológicos de Ensino.

2.4 Quais os procedimentos metodológicos para o ensino de E/LE você desenvolve para o momento da leitura?

S – SIM

N – NÃO

AV – ÀS VEZES

- a. () traduzo o texto, palavra por palavra.
- b. () uso o texto como pretexto para explicar as regras gramaticais.
- c. () busco a ênfase na boa pronúncia das palavras no texto.
- d. () pauso a leitura quando não compreendo a palavra.
- e. () utilizo o contexto para compreender as palavras desconhecidas.
- f. () incentivo o desenvolvimento do vocabulário desde as primeiras atividades de leitura.
- g. () consolido a formação de hábitos linguísticos mediante a imitação e repetição do texto lido por mim.
- h. () tomo como apoio a associação do texto às figuras e formulo hipóteses sobre o conteúdo.
- i. () oriento a compreensão e interligação entre os referentes sociais e culturais exposto no texto com os referentes dos alunos-leitores.
- j. () utilizo o estímulo de tradução dos textos lidos.

2.5 Segundo Fernández (2010: 73), “metodologia é um conjunto de modos de atuar que tem por finalidade alcançar o êxito no processo de ensino/aprendizagem de idiomas”. Como você atua no que se refere ao ensino da leitura em E/LE?

TEMA 4: Ensino das Estratégias de Leitura em E/LE.

1.1 Quais são suas estratégias para o desempenho da atividade de leitura em E/LE de seu aluno-leitor? (Assinale com um X as alternativas que considere **mais relevantes**)

- a. () oriento o aluno a apoiar-se em suas informações internas ou mental de regras que fazem parte de seu conhecimento gramatical, e não na gramática adquirida em sala de aula.
- b. () evito ações corretivas quando se detectam falhas na compreensão do texto.
- c. () coloco o aluno como capaz de elaborar predições apoiadas seus conhecimentos prévios, levando o aprendiz à releitura do texto em nível não operado por este.
- d. () dou explicação geral sobre o que será lido.
- e. () ajudo os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto.
- f. () incentivo os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema do texto.
- g. () invisto na motivação do aluno frente à leitura.

- h. estímulo que os alunos produzam perguntas e questionamentos sobre o texto.
- i. encaminho os aprendizes para o recurso das hipóteses: tomar nota ou interromper a leitura para refletir, prever o que vai acontecer, reler, sublinhar e parafrasear.
- j. conduzo uma leitura compartilhada, dou início a transferência de responsabilidade e o controle da tarefa de leitura das mãos do professor para as mãos dos alunos.
- k. estímulo o desenvolvimento de pensamento crítico, na relação autor-texto-leitor.
- l. ajudo ao aprendiz-leitor a elaborar interpretações nem sempre explícitas no texto.
- m. mobilizo o aluno para a observação de títulos, ilustrações e cabeçalhos.
- n. não capitalizo as estratégias que o aluno tem como leitor em sua língua materna, LM.
- o. na fase inicial da leitura a estratégia é a constituição da inferência lexical.
- p. mostro ao aluno que a leitura realizada por mim é a mais correta e autorizada.

4.2 As estratégias de leitura, em E/LE, não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem, se não se ensinam (cf. SOLÉ: 1998; 70). “As estratégias são modeladas pelos professores, e este promove condições para que sejam imitadas” (KLEIMAN: 1998; 36). Assim, como você desenvolve os passos para a execução de um bom desempenho de leitura em E/LE?

TEMA 5: Uso de Tipos e Gêneros Textuais em E/LE.

5.1 Em relação ao trabalho com a leitura em E/LE, que material você utiliza em sala de aula? (É possível assinalar mais de uma alternativa).

- a. textos apresentados nos livros didáticos, seguindo suas abordagens e atividades propostas.
- b. exercícios de compreensão de textos reais ou autênticos.
- c. textos que englobem os mais diversos gêneros (carta, telegrama, anúncio, propaganda, vinhetas).
- d. textos com a presença de vários tipos textuais (narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo) em um único gênero.

- e. () textos em que um gênero assuma a forma de um outro gênero. Exemplo: um telegrama como um anúncio de revista.
- f. () textos adaptados aos conhecimentos dos alunos.
- g. () textos elaborados por mim.
- h. () textos retirados de diferentes livros didáticos.
- i. () Outros. Quais? _____.

5.2 “Os gêneros são os textos da vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas” (MARCUSCHI: 2003; s.p). Levando em consideração a passagem de Marcuschi, em sua sala de aula que gêneros textuais você mais utiliza para o ensino da leitura em E/LE?

Obrigada por sua participação!

ANEXO 2. GUIA DE OBSERVAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Conforme Oliveira (2008: 31), “a observação é a base da investigação científica, permitindo o registro dos fenômenos da realidade para se planejarem e sistematizarem os dados que serão coletados”.

Por meio da observação, nos propomos investigar o objetivo geral e os específicos propostos nessa pesquisa.

Observação 1

1. Identificar quais as **concepções de leitura** definidas em sala de aula pelo professor de E/LE.

O professor utiliza que fluxo de leitura:

Ascendente (*bottom up*)

Características:

- a. O significado é construído através da análise e síntese do significado das partes.
- b. Ensina o aluno-leitor a construir o significado com base nos dados do texto, faz pouca leitura nas entrelinhas.
- c. A leitura segue uma única direção: sujeito leitor é passivo, assujeitado.
- d. O foco é no autor, e não nos conhecimentos do leitor.
- e. O professor só se preocupa em ensinar a pronuncia os signos da língua espanhola. (método fônico).

Descendente (*top down*)

Características:

- a. A atribuição de sentido é gerenciada pelo leitor, através de inferências.
- b. O professor estimula que o aluno-leitor seja um sujeito ativo.
- c. O professor ensina o aluno a produzir hipóteses a partir de experiências pessoais e pistas conceituais armazenadas na memória.
- d. Ensina que o processamento opera da mente do leitor ao texto.
- e. Rejeita os processos de percepção e de decodificação do sistema grafofônico.

Interativa ou sociocultural

Características:

- a. Fluxo de informação entre autor-texto-leitor.
- b. Sintonia entre o universo linguístico, social e cultural do leitor e autor.
- c. Processo de compreensão de texto relacionando ao contexto no qual se inserem o material selecionando e os sujeitos envolvidos.
- d. Reflexão crítica do leitor quanto à leitura, isto é, posicionamento político e ideológico.
- e. Leitura como prática de letramento sociocultural.

Observação 2

2. Verificar quais são as **estratégias metodológicas de leitura** utilizadas pelo professor de E/LE.
 - a. O professor valoriza somente a estratégia cognitiva.
 - b. O professor valoriza somente a estratégia metacognitiva.
 - c. O educador utiliza em sua ação pedagógica as duas estratégias em concomitância.
 - d. Da explicação geral sobre o que será lido. (**pré-leitura**)
 - e. Ajuda os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto. (**pré-leitura**)
 - f. Incentiva os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema do texto. (**pré-leitura**).
 - g. Ensina ao aluno prever a leitura, significa observar os títulos, ilustrações, imagens. (**pré-leitura**)
 - h. Investe na motivação do aluno frente à leitura.
 - i. Estimula os alunos à produção de perguntas e questionamentos sobre o texto. (**oferta de desafios – pré-leitura**)
 - j. Orienta os aprendizes para o recurso das hipóteses: tomar nota ou interromper a leitura para refletir, prever o que vai acontecer, reler, sublinhar e parafrasear. (**durante a leitura**).
 - k. Conduz uma leitura compartilhada, dando início à transferência de responsabilidade e o controle da tarefa de leitura das mãos do professor para as mãos dos alunos. (**durante a leitura**).
 - l. Estimula o desenvolvimento de pensamento crítico, na relação autor-texto-leitor. (**pós-leitura**).
 - m. Utiliza como referência as estratégias que o aluno tem como leitor em sua língua materna, LM.
 - n. Na etapa de pré-leitura, o professor parte da realidade do aluno para apresentação do texto.
 - o. Mostro ao aluno que a leitura realizada por mim é a mais correta e autorizada.
 - p. Incentivo de elaboração de resumos e retomada de formulação de perguntas e respostas. (**pós-leitura**)

Observação 3

3. Observar os **tipos e gêneros textuais** utilizados pelo professor de E/LE.
 - a. Utiliza textos apresentados nos livros didáticos, seguindo suas abordagens e atividades propostas.
 - b. Trabalha com exercícios de compreensão de textos reais ou autênticos.
 - c. Envolvem em seu trabalho os mais diversos gêneros (carta, telegrama, anúncio, propaganda, vinhetas).

- d. Utiliza textos com a presença de vários tipos textuais (narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo) em um único gênero.
 - e. Faz uso de textos que trabalhem com o fenômeno da *intergenericidade*.
 - f. Usa textos adaptados aos conhecimentos dos alunos.
 - g. Elabora seus próprios textos.
 - h. Busca textos retirados de diferentes livros didáticos.
- 4.** Como usam os textos?
- 5.** De onde provêm os textos?

APÊNDICES